

Carla Chinga-Ramirez

# Skolen ser ikke hele meg!

En narrativ og postkolonial studie av sosial ulikhet i den videregående skolen gjennom minoritetselevs erfaringer med å være

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, oktober 2015

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Program for lærerutdanning



**NTNU**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Avhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Program for lærerutdanning

© Carla Chinga-Ramirez

ISBN 978-82-326-0989-5 (trykt utg.)  
ISBN 978-82-326-0988-8 (elektr. utg.)  
ISSN 1503-8181

IMT-rapport 2015:166

Doktoravhandling ved NTNU, 2015:166

Trykket av NTNU Grafisk senter

Carla Chinga-Ramirez

Skolen ser ikke hele meg!-

En narrativ og postkolonial studie av sosial ulikhet i den videregående skolen gjennom minoritetslevers erfaringer med å være **annerledes**



**Denne studien er tilegnet alle de som drømmer om  
en tid der diskriminering og sosial ulikhet har sluttet å  
eksistere i alle dens synlige og usynlige former...**

**Det er mitt ønske at fremtidige generasjoner kan lese denne  
boken som en historie fra fortiden,  
og ikke som en studie av dagens samfunn...**

Carla Chinga-Ramirez, oktober 2015



## Forord

Denne studien har blitt til gjennom et samarbeid mellom Program for Lærerutdanning ved NTNU og NTNU Samfunnsforskning. I løpet av stipendiatperioden har jeg fått innsyn i to miljøer med ulike profiler, og jeg føler meg privilegert som har fått muligheten til å bli kjent med begge institusjonene ved NTNU.

I løpet av stipendiattiden fikk jeg også mulighet til å reise på utenlandsopphold til Santiago de Chile i 2013. Å bli kjent med mitt eget hjemland i voksen alder har vært transformativt, både mentalt og ideologisk. I Chile merket jeg hvor *norsk* jeg har blitt etter så mange år i Norge, og da jeg kom tilbake til Norge etter 7 måneder i Santiago, merket jeg hvor *chilensk* jeg følte meg i Norge igjen.

Overordnet handler denne studien om erfaringer av å være knyttet til og glad i to kulturer samtidig og hvordan man påvirkes av transnasjonale og flerkulturelle kontekster. Jeg og min familie lever på en måte dobbelt i dag: Vi feirer 17. mai like mye som 18. september, vi følger med på NRK nyheter like mye som nyhetene i Televisión Nacional de Chile. Om morgenen lytter vi litt til norsk lokal radio, før vi skifter over til nattsendingen på chilensk radiofrekvens. Jeg lurer på hvem vi ville heiet på hvis Chile noen gang skulle spille fotball mot Norge under VM!

Det er mange personer som har hjulpet, støttet og inspirert meg i arbeidet med *Skolen ser ikke hele meg!* Jeg takker professor Trond Solhaug i Program for Lærerutdanning som var min veileder i de første fasene av denne studien. Jeg takker også de sterke og stødige kvinnene som har vært mine veiledere i den lange prosessen: Professor Berit Berg ved NTNU Samfunnsforskning og professor Anna-Lena Østern ved Program for Lærerutdanning, NTNU. Uten deres tro på meg og uten deres positive engasjement i mine tanker og ideer hadde ikke denne studien blitt til. Jeg har blitt sterk av å lære fra dere, og det er den største gaven dere har gitt meg. Thor Ola Engen fortjener også en stor takk for det grundige arbeidet som prøveopponent mot slutten av prosessen.

Jeg sender en stor takk til alle elevene (både majoritets- og minoritetselever) som delte sine erfaringer fra den videregående skolen med meg. Jeg er imponert over deres refleksjoner og tanker omkring det å gå på skolen i Norge i dag. Jeg er evig takknemlig for den tilliten dere viste meg og for alle historiene jeg fikk av dere om skolehverdagen og sosiale situasjoner på skolen.

Jeg takker stipendiater og ansatte på Program for Lærerutdanning for gode og lærerike samtaler gjennom hele stipendiatperioden; Knut Vesterdal, Gunnar Grut, Nora Sitter, Britt Karin Utvær, Ragnhild Liland, Cecilie Haugen og Ragnhild Norderhus. Spesielt takker jeg Pedagogikkgruppa på PLU og min stipendiatkollega og venn Kristin Eide for gode samtaler og for å ha trodd på meg hele tiden, selv i den mørkeste stipendiatperioden. Takk for å ha vist interesse for mitt prosjekt!

Jeg takker alle ansatte i avdeling for Mangfold og inkludering, NTNU Samfunnsforskning. Dere har gjort det siste året av min stipendiatperiode artig og levelig, med gode historier, latter og ikke minst med deres raushet, omsorg og åpenhet. Jeg har følt meg som en del av avdelingen selv om jeg formelt ikke har vært en del av den. En stor takk til stipendiatgruppen: Stina Svendsen, Sigrid Wik, Veronika Paulsen, Marianne Garvik, Moa Nyamwathi Lønning, Kris Kalkman og forskere Melina Røe og Gry Mette Dalseng for deres omtenkksomhet og varme da jeg trengte det mest. En spesiell takk til Hilde Michelsen for god språkvask av hele avhandlingen.

Jeg takker stipendiatkollega og venn Ingvil Bjordal fra Pedagogisk institutt, NTNU, for mange gode samtaler om dette feltet som vi begge er interessert i. Også takk til førsteamanuensis Vibeke Solbue fra Høyskolen i Bergen for å ha delt sine innsikter om utdanning og minoriteter med meg. Håper på et videre samarbeid med dere begge to!

En stor takk til forskerskolen NAFOL for fire gode og lærerike år. Det har vært et privilegium å være student i kull 2 og bli kjent med mange hyggelige og innsiktsfulle phd- studenter fra hele landet. Nafol- seminarene var alltid et spennende lyspunkt i stipendiatperioden. Det er godt å kjenne utdanningsforskere fra hele landet og fra ulike fagfelt for eventuelle fremtidige prosjekter og ideer.

Å være stipendiat på NTNU i over fire år er ikke noe som involverer kun meg selv, men det er et prosjekt som involverer en hel familie. Min samboer Hugo og våre tre barn, Lukas, Matias og Martina, ble med meg på utenlandsoppholdet til Chile. Vi fikk en god og tett periode sammen i Santiago, og jeg er takknemlig for den muligheten vi fikk til å bli kjent med den chilenske kulturen over en lang periode. Jeg er glad for at vi kan kalle oss like mye norske som chilenske i dag. Og takk til mine kjære barn som lærer meg om kulturell hybriditet hver dag!

En stor takk til min chilenske svigerfamilie i Norge. Samværet med dere er alltid gledelig og velkomment. Spesielt takker jeg min svigermor Clarita og min svigerfar Hugo for deres hjelp med barna når vi både har måttet jobbe overtid eller reise. Takk også til mine foreldre og min søster Daniela for deres støtte langveisfra. Godt at det finnes Skype og WhatsApp for den daglige oppdateringen av livene våre.

Sist men ikke minst er min største takk reservert til min samboer Hugo de la Plaza. Den tålmodigheten du har vist, særlig i den siste tiden med mye ekstrajobbing og mentalt fravær, er det største beviset for at du tror på meg. Vi klarte det! Uten din støtte og kjærighet hadde jeg ikke kunnet skrevet et eneste ord i denne avhandlingen, og barna hadde heller ikke fått middag hjemme. Gracias!

Carla Macarena Chinga-Ramirez, Trondheim, oktober 2015.



## Sammendrag

Temaet for denne avhandlingen er opplevelse av sosial ulikhet i utdanningssystemet blant etniske minoriteter. Den handler om hvordan elever med etnisk minoritetsbakgrunn erfarer den norske videregående skolen, og den undersøker hvordan skolens strukturer, organisering og sosiale diskurser påvirker minoritetslevers hverdagsliv på skolen.

Avhandlingen baserer seg på syv måneders skoleobservasjoner og innsamling av livshistorier fra 21 elever på tre videregående skoler i Norge skoleåret 2011-2012. Utgangspunktet for denne studien har vært at minoritetslever gis de samme rettighetene og mulighetene som norske majoritetslever i utdanningspolitiske føringer. Alle elever i Norge har gjennom likeverdighetsprinsippet lik rett til videregående opplæring og lik rett til tilpasset opplæring gjennom skolens undervisningsmandat (Kunnskapsdepartementet, 2006). Likevel erfarer mange elever med minoritetsbakgrunn at skolens sosiale kontekst og sosiale diskurser skaper annerledeshet og hierarkisk underordning i forhold til norske elever.

Gjennom en narrativ analyse og en interseksjonalitetsanalyse av minoritetslevenes livshistorier undersøkes erfaringer i skolen ut fra elevenes eget ståsted. Sosiale erfaringer skapes ikke i et vakuum, men i en velartikulert kulturell, symbolsk og sosial kontekst som har klare regler og normer for hva som er riktig og normalt.

Analysen av elevenes narrativer tar utgangspunkt i tre teoriperspektiver: En kulturanalytisk tilnærming, som drøfter samfunnsmessige betingelser for elevenes tilpasning i skolen, en postkolonial tilnærming, som ser på sosiale relasjoner mellom majoritet og minoriteter i et historisk perspektiv, og en interseksjonalitetstilnærming, som undersøker hvilke kategorier og sosiale tilhørigheter som framtrer som viktige i skapelsen av minoritetslevenes erfaringer av å være annerledes på skolen.

Resultatene av analysene vises i avhandlingens tre analysekapitler. I kapitlet *Subjektposisjoner i den norske skolen* vises fire former for subjektposisjoner som framtrer av elevenes tilpasningsstrategier i den norske skolen. Subjektposisjonene er *den koloniale*, *den instrumentelle*, *den usynlige* og *den hybride*. Gjennom postkoloniale teorier beskrives elevenes opplevde annerledeshet som majoritetens behov for *fixity* i andregjøringsprosesser. *Fixity* beskriver en sosial prosess der grupper som havner på utsiden av likheten og det forestilte fellesskapet om *oss* tilegnes en *essens* av homogenitet og forskjellighet. For minoritetslevene blir denne prosessen erfart gjennom deres hudfarge, etnisitet og religiøse tilknytning.

I kapitlet *Blikket som markerer en forskjell* drøftes hvordan *fixity*- prosessen er todelt. På den ene siden erfarer minoritetslever å bli definert ut fra sosiale kategorier som gjenspeiler samfunnets diskursive forestillinger om *innvandrere*. Elevene opplever å bli

stemplet som en homogen, statisk gruppe ved å være *utlendinger* og annerledes fra den norske majoriteten på skolen. På den andre siden erfarer elevene at denne sosiale diskursen om innvandrere bekrefter og forsterker deres egne forestillinger av mindreverdigheit. Gjennom *den koloniale arven* tillegger minoritetselever seg selv en essens som *utlendinger* og underlegne på skolen, både ved å være fysisk, kulturelt og sosialt forskjellige fra den norske majoriteten.

I kapitlet *Interseksjonalitet – sosiale kategoriers samspillsdynamikk* drøftes hvordan et komplekst sosialt samspill utspiller seg i møter mellom majoritet og minoritet. Sammenfiltreringen og interseksjoner av kategorier som etnisitet, hudfarge, religion, sosial klasse, kulturell selvforståelse og sosial kompetanse skaper på ulike måter elever med minoritetsbakgrunn som *den underordnede (The subaltern)* i forhold til majoriteten i skolekonteksten. Kapitlet viser også hvordan den norske skolen er innrammet i en vestlig, individualistisk, middelklassementalitet som blir forstått som *pedagogisk nøytralitet*.

Hovedkonklusjonen fra denne studien viser at selv om den norske skolen er forankret i et likeverdighetsprinsipp som skal gjelde for alle elever, erfarer minoritetselevne å havne på utsiden av denne likheten. Årsaken til dette er todelt. Gjennom den koloniale arven skaper minoritetselever en subjektposisjon som den underordnede i møte med den norske kulturen, og gjennom majoritetens *forestilte felleskap* skapes det en diskursiv idé om likeverdighet forstått som *likhet*, bestående av norsk herkomst og norsk opprinnelse. Studien viser til slutt at likeverdighetsprinsippet i skolen er innrammet i en taus og usynlig forståelse av normalitet, som ubevisst favoriserer visse grupper framfor andre i en forestilling av nøytralitet.

## Resumen

El tema de esta tesis doctoral es la experiencia de desigualdad que experimentan los alumnos inmigrantes en la enseñanza media noruega. Este estudio examina cómo la estructura organizacional y los códigos sociales determinan la calidad escolar de las minorías inmigrantes. El estudio y análisis está basado en 7 meses de observación y el recuento de 21 historias de vida de alumnos inmigrantes en la enseñanza media. La observación y los relatos fueron recopilados el año escolar 2011-2012.

El estudio parte de la base que de acuerdo a las políticas educacionales todos los alumnos en Noruega tienen derecho a una educación igualitaria y adaptada; derechos que son otorgados por decreto de ley del Ministerio de Educación y el currículo nacional (Ministerio de Educación, 2006). A través de este estudio se muestra que a pesar del decreto de ley, el contexto y el discurso social registra una experiencia de desigualdad que ubica a los alumnos de las minorías inmigrantes en una situación de desventaja en relación al alumno noruego.

A través de un análisis narrativo y un análisis de las intersecciones sociales de los alumnos, se examinan las experiencias escolares desde la perspectiva del alumno minoritario. Las experiencias relatadas y examinadas no se dan en un contexto vacío, sino más bien en un contexto cultural y simbólico bien articulado. Este contexto tiene claras reglas que definen lo normal y lo correcto. El resultado de las observaciones, los relatos y el análisis de las intersecciones sociales se muestra en este estudio en tres capítulos.

En el capítulo *Posiciones del sujeto en la escuela noruega*, se describen cuatro formas que muestran los mecanismos de adaptación de los alumnos en la escuela. Estas posiciones son: 1) la colonial, 2) la instrumental, 3) la invisible y 4) la híbrida. A través de teorías postcoloniales se describe la forma en que los alumnos experimentan la desigualdad social y el ser diferente, producto de la necesidad de *fixity* de la mayoría. *Fixity* es un proceso que determina el grado subalterno de los inmigrantes y un proceso social en donde los grupos marginados del ideal de igualdad y de la construida imagen del *nosotros colectivo* se les asigna una identidad homogénea y estática, diferente a la mayoría. En el caso de los alumnos inmigrantes, ellos experimentan un resalto en las diferencias de raza, clase, religión, género y etnicidad en complejas intersecciones sociales.

En el capítulo *La mirada que marca la diferencia* se describe como el proceso de *fixity* es dual. Por una parte los alumnos de la minoría son definidos por su categoría social que refleja la forma en que la sociedad ve y define a los inmigrantes. Los alumnos experimentan ser definidos como un grupo homogéneo y estático por el hecho de ser extranjeros y por lo tanto diferentes de la mayoría en la escuela noruega. Por otro lado

los alumnos experimentan que el discurso social acerca de los extranjeros refuerza su complejo de inferioridad. Producto de la herencia colonial, los alumnos inmigrantes se adjudican una subjetividad como inferiores, esto como resultado de que física-, cultural- y socialmente son por definición diferentes de la mayoría noruega.

En el capítulo *Análisis interseccional y la experiencia social de los alumnos inmigrantes*, se

describe y analiza la compleja relación social entre mayoría y minoría. El entrelazamiento y las intersecciones de categorías como la etnicidad, el color de piel, la religión, la clase social, la competencia cultural y social crea un sentimiento de subalternos en los alumnos inmigrantes; esto en el contexto escolar y en relación a la mayoría. En este capítulo se muestra también como la escuela noruega está enmarcada en una mentalidad individualista, occidental y de clase media, que se entiende como neutralidad pedagógica por el sistema educacional noruego.

La conclusión más relevante de esta tesis argumenta que a pesar de la descripción de la escuela noruega como incluyente e igualitaria, los alumnos de las minorías extranjeras son situados y experimentan una posición de desigualdad y marginalización. Las razones de esta experiencia pueden explicarse desde dos perspectivas: La primera es que este sentimiento es el resultado de la herencia colonial que crea en las minorías una subjetividad subordinada en su encuentro con la cultura noruega; y la segunda razón es la imagen construida del *nosotros colectivo* que crea un discurso en donde los valores de igualdad e inclusión se entienden en directa relación con el origen y la descendencia noruega.

Finalmente este estudio muestra que el principio de igualdad en la escuela noruega está enmarcado en un entendimiento donde la neutralidad y la normalidad pedagógica inconscientemente favorecen a un grupo sobre el otro.

## Summary

The topic of this thesis is the experience of social inequality in the education system amongst ethnic minorities in Norway. It explores how pupils with ethnic minority backgrounds experience Norwegian upper secondary school, and examines how school organisation, the structures and social discourses affect minority students' daily life at school.

The thesis is based on seven months observation in school and a collection of life histories from 21 pupils at three upper secondary schools in Norway during the school year 2011-2012. The starting point for this study has been that minority pupils are given the same rights and opportunities as Norwegian majority students in educational governmental policies. All pupils in Norway have, through the equality principle, equal right to upper secondary education and equal right to tailored education through the schools' educational mandate and national curriculum (Kunnskapsdepartementet, 2006). Nevertheless, many pupils with minority backgrounds experience that the school's social context and social discourses create differentness and a hierarchical subordination in relation to Norwegian pupils.

Through a narrative analysis and an intersectionality analysis of minority students' life histories, experiences in school are investigated from the pupils' own perspectives. Social experiences are not formed in a vacuum, but in a well-articulated cultural, symbolic and social context that has clear demarcations, rules and norms for what constitute what is right and normal.

The analysis of the pupils' narratives depart from three theoretical perspectives: a cultural analytical approach that discusses societal conditions for pupils' adjustment in school; a post-colonial approach that looks at social relations between majority and minorities in a historical perspective; and a intersectional approach that investigates the categories and social belongings that appear important in the creation of minority pupils' experiences of being different at school.

The results from the analysis appear in the thesis' three analytical chapters. In the chapter *Subject positions in the Norwegian school*, four forms of subject positions appear from the pupils' adjustment strategies in the Norwegian school. The subject positions are *the colonial*, *the instrumental*, *the invisible* and *the hybrid*. Through post-colonial theory the students' experience of differentness is explained as the majority's necessity for *fixity* in the differentiating practices and Othering processes. *Fixity* describes a social process where groups that end up on the outside of the sameness and the imagined community of *us* are inscribed in an *essence* of homogeneity and difference. For minority pupils, this process is experienced through their skin colour, ethnicity and religious affiliation.

In the chapter *The Gaze that marks a difference*, the duality of the fixity process is discussed. On the one hand, minority pupils experience being defined by social categories that reflect society's discursive representations about *immigrants*. The pupils experience being marked as a homogenous, static group by being *foreigners* and as such, different from the Norwegian majority at school. On the other hand, the pupils experience that this social discourse about immigrants confirms and reinforces their own perceptions of inferiority. Through *the colonial heritage*, minority pupils ascribe an essence to themselves as *foreigners* and as inferior at school both by being physically, culturally and socially dissimilar from the Norwegian majority.

The chapter *Intersectional analysis of minority pupils' social experiences* discusses how a complex social interaction takes place in encounters between the majority and minority groups. Entanglements and intersections of categories such as ethnicity, skin colour, religion, social class, cultural self-understanding and social competency, creates pupils with minority backgrounds as *the subaltern* in various ways in relation to the majority within the school context. The chapter also demonstrates how the Norwegian school is framed in a western, individualistic, middle class mentality that is understood as *pedagogical neutrality*.

The main conclusion from this study shows that even if the Norwegian school is deeply rooted in a principle of equality that should encompass all pupils, minority pupils experience ending up on the outside of this equality. The reason for this is twofold. Through the colonial heritage minority pupils create a subject position as subaltern in their encounter with Norwegian culture, and through the majority's *conception of an imagined community*, a discursive idea is created of equality understood as sameness, made up of Norwegian heritage and Norwegian origin. The study lastly demonstrates that the principle of equality in school is framed in a silent and invisible understanding of normality, which unconsciously favours certain groups above others in a conception of neutrality.

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1 Presentasjon av avhandlingen .....	2
1.1.1 Forskerens forforståelse .....	4
1.1.2 Å være minoritet og forske på minoriteter .....	9
1.2. Begrunnelse og problemstilling.....	12
1.2.1. Problemformulering og forskningsspørsmål.....	12
1.3 Drøfting av en del sentrale begreper og teoriperspektiver .....	14
1.3.1 Det moderne vs. det postmoderne .....	14
1.3.2 Identitet vs. subjektposisjon .....	15
1.3.3 Kulturbegrepet .....	16
1.3.4 Minoritet/minorisering, Majoritet/majorisering .....	18
1.3.5 Sosial ulikhet og sosiale kategorier .....	19
1.4 Avhandlingens oppbygging .....	20
<b>Del 1 Teoretisk, vitenskapsteoretisk og metodologisk tilnærming .....</b>	<b>23</b>
<b>2. Det teoretiske fundamentet .....</b>	<b>25</b>
2.1 Spørsmål om forskjeller og makt – avhandlingens optikk .....	25
2.2.1. En prosess karakterisert som teoretisk bricolage .....	27
2.2. En kulturanalytisk tilnærming .....	30
2.2.1 Fra skapelsen av forskjeller til skapelsen av <i>oss vs. den andre</i> .....	30
2.2.2 Etno-nasjonalisme i Norge .....	31
2.2.3. Utviklingen av Norge som nasjonalstat.....	32
2.3 En postkolonial tilnærming .....	35
2.3.1. Opplysningstiden og vestlig humanisme.....	36
2.4. Edward Said: Orientalisme og <i>den andre</i> .....	38
2.4.1 Kritikken av Said .....	41
2.5. Homi Bhabha .....	42
2.5.1. Ambivalens .....	43
2.5.2. Hybriditet .....	44

2.5.3. Kritikken av Bhabha.....	46
2.6. Gayatri Chakravorty Spivak: The Subaltern.....	47
2.6.1. Kolonialismen og globalisering – Når Vesten blir global .....	47
2.6.2. Epistemisk vold.....	49
2.6.3. Pedagogiske implikasjoner .....	50
2.6.4. Kritikken av Spivak.....	51
2.7. Interseksjonalitet .....	52
2.7.1. To tilnærminger.....	53
2.8. Oppsummering.....	55

### **3. Metaoptikken og metodologiske tilnærminger ..... 57**

3.1. Poststrukturalisme .....	58
3.2. Den vitenskapsteoretiske reisen .....	58
3.3. En refleksiv tilnærming.....	59
3.4. En narrativ tilnærming .....	61
3.4.1. Motnarrativer (Counternarratives).....	62
3.5. Interseksjonalitet som metodologisk tilnærming .....	63
3.5.1. Intrakategorisk interseksjonalitetsanalyser .....	64
3.5.2. Majoritetsstemmen.....	65
3.6. Metodiske valg og datamateriale.....	66
3.6.1. Dybdeintervjuer .....	66
3.6.2. Observasjoner som refleksjonsgrunnlag.....	67
3.7. Datainnsamlingen.....	68
3.8. Skolekontekster.....	68
3.8.1. Minoritetsklassen .....	69
3.8.2. Helse og sosialjentene.....	70
3.8.3. Byggfag og TIP - de ensomme guttene.....	70
3.8.4. Den norske referansegruppen .....	70
3.9. Analyseprosessen.....	71
3.10. Analytisk generalisering .....	72
3.10.1. Troverdighet og transparens.....	72
3.11. Etske betraktninger .....	73



3.11. Kritiske refleksjoner .....	74
<b>Del 2 Kontekstualisering av studien.....</b>	<b>77</b>
<b>4. Et bakteppe .....</b>	<b>79</b>
4.1. Norge i superdiversiteten.....	79
4.1.1. En kort historisk oversikt .....	79
4.2. Globaliseringsprosesser .....	80
4.2.1. Informasjonsrevolusjonen.....	81
4.2.2. Migrasjon.....	81
4.3. Superdiversitet .....	83
4.3.1. Ungdom og minoritetsungdom i superdiversiteten.....	85
<b>5. Ungdom med minoritetsbakgrunn i nasjonale kontekster– en kunnskapsoversikt .....</b>	<b>91</b>
5.1. Forholdet mellom etnisitet og klasse.....	91
5.2. Familie og kjønnsrelasjoner .....	92
5.3. Mellom to kulturer .....	94
5.4. Subjektposisjoner .....	97
5.5. Strukturelle barrierer .....	100
5.6. Psykologisk forskning på minoritetsungdom .....	101
5.7. Studier som vektlegger det strukturelle .....	103
5.8. Studier om «rase» og etnisitet .....	105
5.9. Interseksjonalitetsanalyser .....	106
5.10. Oppsummering.....	109
<b>6. Det norske utdanningssystemet .....</b>	<b>111</b>
6.1. Den norske skolen som arena for ungdom med minoritetsbakgrunn .....	111
6.1.1. Inntak til videregående skole .....	112
6.1.2. Den norske skolen plassert i en historisk, samfunnsmessig og kulturell kontekst ..	112
6.2. Kunnskapsløftet.....	115
6.2.1. Flerkulturell forståelse i Kunnskapsløftet .....	115

6.3. Normalitet og de andre – å forstå sosiale relasjoner i den norske skolen.....	117
6.3.1. Testregimet i skolen .....	119
6.3.2. Den norske sosiopolitiske konteksten.....	120
6.4. Den norske flerkulturelle skolen – en kort historisk oversikt .....	122
6.4.1. Hvem er minoritets eleven?.....	127
<b>7. Flerkulturell pedagogikk og mangfoldspedagogikk – en kunnskapsoversikt .....</b>	<b>131</b>
7.1. Dimensjoner i Multicultural Education .....	131
7.2. Critical Multicultural Education.....	136
7.3. Critical Race Theory in Education.....	140
7.4. Interseksjonalitet og postkoloniale studier i utdanningsforskning.....	142
7.5. Skandinavisk forskning på flerkulturell og mangfoldspedagogikk .....	145
7.5.1. Kritiske studier i en Skandinavisk kontekst .....	149
7.6. Oppsummering.....	153
<b>Del 3 Teoretiske analyser og analyser av elevenes livshistorier .....</b>	<b>155</b>
<b>8. Subjektposisjoner i den norske skolen .....</b>	<b>157</b>
8.1. Samfunnsmessige forutsetninger .....	158
8.1.1. Sosiale kategoriers betydning på skolen .....	160
8.2. Den norske habitus - subjektposisjon som norsk majoritets elev .....	161
Joakim – historien om å verdsette likheten på skolen.....	164
8.3. <i>Oss utlendinger</i> - minoritets elevenes overordnede subjektposisjon .....	167
Fakhira – historien om å verdsette <i>utlendigheten</i> i skolen.....	170
8.4. Minoritets elevenes subjektposisjoner i den norske skolen .....	175
8.5. Den instrumentelle subjektposisjonen .....	179
Leilah – historien om hijab som et vendepunkt.....	180
Selam – historien om å ta avstand fra skolen .....	185
8.4.1. Er selvstendige valg en illusjon?.....	187
8.6. Den koloniale subjektposisjonen .....	189
Salimah - historien om å være usynlig .....	191

Zemar – historien om å ville bli norsk .....	195
8.6.1. Den koloniale arven.....	197
8.7. Den usynlige subjektposisjonen .....	199
Adrian – historien om å være lik norske elever .....	200
Maciek – historien om å ta ansvar for egen integrering .....	203
8.8. Den hybride subjektposisjonen.....	207
Sundaran – historien om en (nesten) hybrid subjektposisjon .....	209
8.9. Oppsummering.....	212
<b>9. Når blikket markerer en forskjell .....</b>	<b>215</b>
9.1. Likhetens grenser .....	217
9.2. Norsk flerkulturell pedagogisk forskning .....	220
9.2.1. Den idealtypiske eleven .....	222
Thea – historien om det riktige på skolen.....	223
9.3. Grensen for annerledeshet – Likeverdighet forstått som likhet? .....	227
Alan – historien om å bli norsk for å bli godtatt.....	229
Ratana- historien om å endre seg for å bli godtatt .....	234
9.3.1. «Rase» forskjeller og kulturelle forskjeller.....	236
9.4. Når kroppen blir merket - hudfarge og etnisitet som grense for annerledesheten .....	239
Stella – historien om å bli lat i den videregående skolen.....	241
9.5. Usynlige krenkelser som pedagogiske utfordringer.....	245
9.6. Mikroaggresjon .....	247
Ling – historien om å være feilplassert i skolen .....	252
Sihar – historien om usynliggjøring av fortiden .....	257
9.7. Når enkeltkategorier ikke gir hele svaret.....	263
9.7.1. Viktigheten av kontekst.....	265
9.7.2. Å løfte opp kompleksiteten.....	266
<b>10. Interseksjonalitet – sosiale kategoriers samspillsdynamikk .....</b>	<b>269</b>
10.1. Analyser av sosiale interseksjoner og samtidige tilhørigheter .....	270
10.1.1. Intrakategorisk interseksjonalitetsanalyse.....	274
10.2. Majoritetserfaringer på skolen – et innblikk i <i>den tause normaliteten</i> .....	275

Jonas – historien om vellykkethet.....	275
Andrea – historien om å være seg selv .....	278
10.3 Destabilisering av den <i>normale</i> eleven .....	281
10.3.1. Kategorien synlig etnisitet.....	283
Victoria – historien om å være hvit og likevel annerledes .....	283
10.4. Den norske <i>habitus</i> som premissgivende for normaliteten på skolen.....	285
10.4.1. Kulturell kompetanse som sosial markør.....	286
Hamida- historien om komplekse kategorier og forvirring om forventninger .....	289
10.5. Universalisering av forestillingen om det selvstendige, autonome individet.....	291
10.5.1. Ulike selvforståelser .....	292
Yasir – historien om ikke å bli forstått på skolen .....	296
10.6. Å være rolig er å være norsk, å være tullele er å være en utlending .....	300
Kim – historien om å være en <i>utlending</i> på skolen.....	304
10.7. Vestlig, individualistisk, middelklassementalitet som den norske skolens <i>nøytrale pedagogiske tilnærming</i> .....	306
10.8. Veikrysset synlig religiøsitet og kjønn – erfaringer av jenter med hijab på skolen.....	309
10.9. Sammenhengen mellom de ulike nivåene .....	311

#### **Del 4 Pedagogiske, analytiske og teoretiske implikasjoner av denne studien ..... 313**

#### **11. Å leve i paradokser ..... 315**

11.1. Forskerrefleksivitet.....	315
11.1.2. Sammenheng mellom studiens ulike analysenivåer .....	316
11.2. Nivå 1: Skapelsen av minoritetselvenes subjektposisjoner på skolen .....	320
11.2.1. Mellom den koloniale arven og kontekstuelle muligheter .....	321
11.2.2. Hybriditet- å være innlemmet i to kulturer samtidig.....	322
11.3. Nivå 2: Symbolske og kulturelle representasjoner .....	323
11.3.1. Likeverdighetsprinsippet forstått som likhet .....	323
11.3.2. Den norske <i>habitus</i> .....	324
11.3.3. Den idealtypiske eleven .....	324
11.3.4. Forestillingen om et selvstendig og autonomt individ .....	325
11.3.5. Minoritetsklassen – et paradoks på skolen .....	325

11.4.	Nivå 3: Sosiale strukturer .....	327
11.4.1.	Fellesskolens paradokser .....	328
11.4.2.	Dekonstruksjon av forestillingen om <i>minoritetsleven</i> på skolen .....	332

<b>Litteratur.....</b>	<b>338</b>
------------------------	------------



## 1. Innledning

Trondheim, september 2012

En kald høstdag, på vei til jobb, bestemmer jeg for å la min eldste sønn bli hjemme. Han er ikke helt i form. Det er første gang han blir hjemme alene i noen timer. Jeg må rekke et viktig møte på jobb. Det er et planleggingsmøte, og det er første gang jeg underviser i dette faget, så jeg bør være tilstede. Jeg blir smånervøs av å tenke på at han skal være hjemme alene, og jeg prøver å ordne flere ting i huset før jeg drar, helt til jeg merker at jeg er sent ute.

Som vanlig tar jeg bilen og kjører til jobb. Jeg kjører litt fortere denne gangen, for å rekke møtet. Jeg merker i siste liten at jeg kommer for fort inn i en rundkjøring. Jeg dumper bort i bilen foran meg. Frustrert og sint går jeg ut av bilen og unnskylder meg til den eldre damen som kjører bilen foran meg. Vi begynner å fylle forsikringspapirer og jeg må innse at jeg ikke rekker møtet på jobb og at min sønn likevel er hjemme alene. Jeg begynner å prate med damen som kjørte den andre bilen. Heldigvis er hun hyggelig, og jeg forteller henne hvorfor jeg dessverre kjørte litt fortere denne gangen. Hun viser forståelse for hele situasjonen og ser på meg med medlidenhet i øynene. «En typisk stresset fulltidsarbeidende småbarnsmor», tenker hun sikkert. Hun starter med en noe irriterende moralsk prek, og jeg merker at jeg virkelig må anstrenge meg for ikke å motsi henne, men jeg lar være i respekt for hennes alder. Hun ser også nysgjerrig på meg og spør videre: **Hvor er du egentlig fra?**

Santiago, april 2013

En varm høstdag bestemmer hele familien seg for å tilbringe deler av søndagen på en av Santiagos mange familieparker, el parque Padre Hurtado. Disse parkene er en skatt for barnefamilier som ønsker å være nær naturen og omgi seg med grønne lunger i en ellers kaotisk metropol som Santiago de Chile vanligvis er.

Vi er plutselig omgitt av glade og løpende barn som trygt kan betrakte akrobatiske forestillinger, ri på hest, ta et barnetog rundt parken, og leke fritt omkring blant blomster og trær. De voksne blir også glade av denne avslappende atmosfæren, og flere foreldre prater seg i mellom mens de observerer sine barn i trygg avstand. Vi er en del av den chilenske majoriteten. Vi ser, prater og oppfører oss som vanlige unge chilenske foreldre som ønsker å nyte en varm søndag i parken. Flere andre foreldre prater med oss; om været, om barna, og til og med om det kommende presidentvalget i juni. Plutselig kommer våre to yngste barn mot oss, og de forteller til oss på norsk (trøndersk!) om ulike leker og akrobatiske piruetter de ser i parken. Vi svarer tilbake på spansk, og de fortsetter å snakke til oss på norsk, både til oss foreldre og mellom seg. Vi merker at enkelte foreldre ser rart, overrasket og forundret på oss. De forstår ingenting av det mine barn sier. De vet ikke at de snakker norsk. For dem er ordene bare rare lyder som kommer fra ellers *vanlige chilenske* barn. Vi merker foreldrenes blikk og spørsmålstejn i ansiktet, helt til en av de mest modige fedre som står i nærheten av oss spør: **Hvor er dere egentlig fra?**

## 1.1 Presentasjon av avhandlingen

Disse to episodene forklarer noe av bakgrunnen for denne avhandlingen. Slike erfaringer er ganske vanlig i hverdagen til mennesker som lever livet i to parallelle kulturelle kontekster samtidig. Selv om man prøver å være en del av en majoritet, eller når man glemmer at man ikke er en del av den, blir man ofte påminnet den annerledesheten man representerer. Man er sjelden en insider, og ofte en outsider.

Å vokse opp med en flerkulturell subjektposisjon<sup>1</sup> preger den forståelsen jeg har av meg selv i dag. Jeg er ofte *utenfor meg selv* og *jeg havner ofte mellom to stoler*, for å forklare noe av dette med vanlige norske ordtak. Opplevelsen av å være forskjellig og annerledes bærer man med seg hele tiden, uansett hvor man befinner seg. Denne annerledesheten kan komme til uttrykk gjennom utseende, gjennom verbalt språk, kroppsspråk, væremåte, folks stereotypier, fordommer, humor og hvordan man blir tolket i ulike sosiale situasjoner.

Overordnet handler denne avhandlingen om skapelsen av en flerkulturell subjektposisjon i dagens senmoderne norske samfunn. Spesifikt handler denne avhandlingen om hvordan den norske skolen bidrar til å forme subjektposisjonen til elever med minoritetsbakgrunn, samt hvordan disse elevene erfarer denne gryende flerkulturelle subjektiviteten gjennom deres egne refleksjoner om egen skolegang i den norske videregående skolen.

Homi Bhabha (2004) skriver om den hybride subjektposisjonen, Thomas Hylland Eriksen (2011) nevner den kreolske identiteten, det finnes forskning om bindestreks-identiteter (Lie, 1982), å havne mellom to kulturer (Frønes, 2001), å være assimilert, inkludert, integrert og inkorporert (Fangen, Alghasi, & Frønes, 2006), bricolage-identiteter (Ålund, 1991b), og balansekunstnere (Prieur, 2004). *Kjært barn har mange navn*, for å nevne et annet norsk ordtak om den flerkulturelle subjektiviteten jeg skriver om i denne avhandlingen.

Hensikten med denne avhandlingen er å bidra med økt innsikt i minoritetselevs subjektiveringsprosesser i den norske skolen. Jeg gjør dette ved å vise hvordan disse

---

<sup>1</sup> Subjektposisjon er et sosiologisk begrep som brukes av Michel Foucault (1990) for å henvise til hvordan diskurser og makt strukturerer individenes selvforståelse og posisjonering i sosiale kontekster.



elevene selv opplever at skolen påvirker dem i skapelsen av deres subjektivitet. Det overordnede perspektivet i denne studien er en vektlegging av hvordan minoritetslevenes muligheter til flerkulturelle subjektiveringsprosesser og hybride væremåter<sup>2</sup> er impregnert av overordnede maktstrukturer og av majoritetens holdninger til minoriteter i samfunnet. Gjennom å vektlegge maktperspektivet bidrar jeg med en kritisk diskursiv tilnærming til subjektiveringsprosesser i den norske skolen.

I denne avhandlingen bidrar jeg med økt innsikt i:

- 1) Hvordan overordnede strukturer, diskurser og ulikhetsskapende forhold påvirker subjektiveringsprosesser for minoritets elever i den norske skolen.
- 2) Hvordan skolens sosiale diskurser preger forestillingen av hva som er normalt og riktig, og hva som er unormalt og avvik på skolen.

Min for forståelse er at muligheter i subjektiveringsprosesser for elever med minoritetsbakgrunn er avhengig av overordnede maktforhold. I dagens senmoderne samfunn spiller forståelsen av sosiale kategorier også en viktig rolle i skapelsen av subjektposisjoner på skolen. Globaliseringsprosesser, superdiversitet, migrasjonsprosesser, informasjonssamfunnet, ungdomskulturen, elevenes sosiale klassebakgrunn, kjønn, religion, etnisitet, «rase» og hudfarge<sup>3</sup> og botid i Norge er viktige dimensjoner og kategorier som samtidig spiller en rolle i subjektiveringsprosesser til elever med minoritetsbakgrunn i den norske skolen, og også i subjektiveringsprosesser for norske majoritets elever på skolen. Jeg skal i løpet av denne avhandlingen løfte opp denne sosiale kompleksiteten i dagens skole, samt vise hvordan elever med minoritetsbakgrunn orienterer seg forskjellig i skolen, og hvorfor de gjør det.

Jeg fortsetter dette kapittelet med å gjøre rede for hvordan min egen subjektposisjon som kvinnelig forsker med innvandrerbakgrunn har påvirket mine egne tanker og refleksjoner. I neste seksjon forteller jeg hvordan mine tidligere erfaringer; først som liten datter av en flyktningfamilie fra Chile på 1980-tallet, etter hvert som en minoritets elev i den norske skolen, videre som en minoritetsrådgiver i den videregående

---

<sup>2</sup> For en nærmere definisjon av begrepet hybriditet, se teorigapittel.

<sup>3</sup> For en gjennomgang av disse begrepene, se teorigapittel, under *Interseksjonalitet*.

skolen og nå som utdanningsforsker, har påvirket mine egne refleksjoner rundt dette forskningsfeltet.

Neste seksjon er også en del av diskusjonen om nærhet og distanse i kvalitative forskningsprosesser. Begrunnelsen for at jeg starter med å fortelle min egen livshistorie, er for å møte det metodologiske kravet om refleksivitet, transparens og troverdighet i kvalitativ forskning (Alvesson & Sköldberg, 2009). Aksel Tjora hevder at det er viktig å være transparent i kvalitative forskningsprosesser (Tjora, 2012a). Dette transparenskravet blir tydeligere ved at jeg selv forteller noe om hvorfor jeg er så opptatt av dette emnet.

### 1.1.1 Forskerens forforståelse

Jeg ble født i et land under et militærdiktatur. Chile var på 1970 og 1980-tallet preget av voldelige attentater, tortur og redsel. Det var mye frykt for autoritetene på den tiden, og mange av oss som var barn vokste opp med foreldrenes stadige hvissing, skjulte tårer og deres frykt for hva som kunne skje med dem og oss barna. Ingen var trygge. Mye av det jeg husker fra min egen barndom i Chile er knyttet til redsel, frykt og usikkerhet. Frykten for at pengene ikke skulle strekke til mat og klær, foreldrenes arbeidsledighet, stadige flyttinger, redsel for politiet, og usikkerhet i hjemmet. Jeg husker at lærerne mine på skolen på 1980-tallet (og for øvrig hele skolesystemet), var svært autoritære. Hver mandagsmorgen, etter at skolen ble stengt med metallgjerder og kjettinglås, ble alle elevene stilt opp i rekke på skolegården for å synge den chilenske nasjonalsangen og for å se hvordan det chilenske flagget vaiet i vinden i skolegården. Både rektor og lærere på skolen hadde full oversikt over elevene. Elevene var stilt opp som i en militærparade, og vi måtte synge nasjonalsangen med ærefrykt. Etter dette ritualet var læreren *autoriteten* i klasserommet med stor A. Elevene ble fordelt på tre rekker i klasserommet, alt etter hvor flinke elevene var. Karakterene ble delt ut i offentlighet i klassen, slik at alle sammen visste hva de andre fikk. Vi var ikke venn med våre lærere, vi måtte bare gjøre det de sa til enhver tid, ellers ble vi sendt til rektors kontor, *la oficina*, og det var ikke et hyggelig besøk. Elevene måtte ha på seg rene uniformer hver dag, og jenter måtte helst ha uniformskjørtet over kneet, ellers var vi ikke *señoritas*, anstendige frøkner, som lærere sa.

Chile er også et katolsk land. Religionen preger kulturen sterkt ennå, og Chile er et av de få landene i verden der både abort og skilsmisse ennå er ulovlig<sup>4</sup>. Familiære og kollektivistiske verdier er også sterkt gjeldende i samfunnet. Gjennom Marias jomfruelig religiøse skikkelse, er kvinnesynet også sterkt knyttet til mors- og omsorgsrollen. Mannsrollen er videre sterkt knyttet til en forsørger- og en machorolle. Gutter skal ikke gråte, ellers er du *una niña*, ei jente, ble det sagt på skolen.

Å vokse opp i denne kulturelle konteksten har preget meg på mange måter. Det har for eksempel vært vanskelig for meg å erkjenne at jeg er i stand til og *flink nok* til å skrive denne doktorgradsavhandlingen, *en ordentlig bok*. Da jeg var liten, var bøkene på skolen, og særlig Bibelen, hellige og absolutt sanne. Man skulle ikke tulle med dem, i hvert fall ikke kritisere dem. Skolebøkene ble behandlet med ærefrykt, de ble bundet fint inn i grått papir, slik at de ikke skulle bli ødelagte. *Tekst* var ikke et ord vi brukte, og i hvert fall ikke tekster vi skrev selv. Bøkene representerte sannheten for oss, de var noe vi måtte lære oss utenat hvis vi skulle klare oss på skolen. Hvis vi mistet dem, mistet vi på en måte sannheten også. Skolebøker hadde stor symbolsk makt, som bærere av det som var det objektivt rette og sanne i livet. De som skrev disse bøkene visste hva *sannheten* var. Det var som om bøkene hadde liv i seg selv, jeg kunne ikke tenke meg at de ble skrevet av ordentlig, levende mennesker. De representerte sannheten, *for det står jo i bøkene!* som jeg pleide å argumentere da jeg var en liten jente.

Elevene på skolen under militærdiktaturet i Chile ble ikke oppdratt til kritisk refleksjon eller til å ha en kritisk holdning til samfunnet rundt seg. Vi ble oppdratt til å følge makten og til å ha en kollektivistisk orientering, slik at familieverdier ble ansett som viktigere enn å realisere seg selv som individer, spesielt for jenter og kvinner. Hvordan kan jeg være i stand til å selv skrive *sannheten* i dag?

Å komme til Norge var for meg starten på en ny fase i livet. Det er enklere for en vestlig individualist å integrere seg og forstå en kollektiv *vi*-kultur, enn for en kollektivist å forstå det individualistiske samfunnet (Triandis, 1995). Da jeg begynte på norskopplæring i mottaksskolen på Ila barneskole på midten av 1980-tallet, opplevde

---

<sup>4</sup> Skilsmiselloven er under endring i dag under Michel Bachelets regjering (2014). De siste 10 årene har det også kommet flere reformer med sikte på å bedre kvinnes situasjon i Chile.

jeg for første gang å bli *sett* på skolen. Jeg fikk for første gang velge noe selv, og faktisk si hva jeg likte, uten at det var feil eller riktig, bare min egen mening. Jeg husker ennå den følelsen av å velge selv for første gang. Jeg ble også godt kjent med min norsklærer som en person, og ikke bare som en lærer. Jeg glemmer aldri da hun inviterte oss på vafler hjem til seg selv til en sommeravslutning. *Tenk, vi skal besøke vår lærer hjemme!* sa jeg til min mor. Jeg var 11 år gammel.

Denne opplevelsen, å komme mer i kontakt med hva man *selv* liker, tenker og føler, er noe det norske utdanningssystemet og samfunnet vektlegger gjennom hele skolesosialiseringen og barneoppdragelsen. Individualiseringsprinsippet er sterkt vektlagt i den generelle delen i den nasjonale læreplanen *Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2006) og det er også en positiv verdi i den norske kulturen. Mange norske barn får spørsmål om egne preferanser fra den dagen de blir født, og den norske oppdragelsen tar hensyn til disse individuelle preferansene, noe som ikke er vanlig i mange ikke-vestlige land i verden (Triandis, 1995).

Min skoleerfaring i den norske skolen har stort sett handlet om å begynne på nytt, etter hvert som en minoritetselev i den vanlige norske skolen. Da jeg kom til Norge måtte jeg lære meg et nytt språk (norsk), nye sosiale koder som var ganske annerledes enn de kodene jeg var vant til fra den chilenske skolen, en ny væremåte for jenter, og dessverre erfarte jeg mobbing fra norske elever på ungdomsskolen. Hvordan har disse erfaringene påvirket meg som person? Hvordan bidrar disse erfaringene til min forståelse av andre minoritets elever i den norske skolen, nå som jeg skriver en doktorgradsavhandling om dem?

Det finnes per i dag lite forskning i Norge som tar utgangspunkt i minoritets elevenes egne stemmer og hvordan de selv opplever skolesystemet og sin egen skolegang (Lithman & Andersson, 2005). Temaer som blir behandlet i denne studien er hvordan elever med minoritetsbakgrunn erfarer at skolen påvirker deres nye subjektposisjon, hva de ser på som vanskelig og ikke vanskelig og hvordan de erfarer at skolen muliggjør eller ikke muliggjør deres flerkulturelle subjektposisjon gjennom skolegangen på den videregående skolen. Har muligheter til inkludering i den norske videregående skolen en sammenheng med elevenes utseende, hudfarge, språk, væremåte, oppførsel, sosial

bakgrunn, kjønn eller religion? Er det indre faktorer og prosesser som innvirker på deres erfaringer? Hva er viktigst for å kunne integreres og bli likt av andre norske elever? Er det opp til elevene selv, eller er det andre forutsetninger som spiller inn for muligheten til å bli godtatt på skolen? Alle disse spørsmålene har jeg reflektert mye rundt gjennom forskningsprosessen, og alle blir berørt i denne avhandlingen.

Fra et overordnet perspektiv undersøker jeg hva som skjer når mennesker flytter over landegrenser; og hva som skjer når mennesker migrerer fra det landet de opprinnelig ble født i, til et varig opphold i et nytt land. Jeg undersøker hva som skjer når ulike kulturer møtes; hva som foregår i kommunikasjonen mellom mennesker med ulik kulturell og etnisk bakgrunn og hva som skjer med selvforståelsen, både til de menneskene som innvandrer, og til de menneskene som bor her i utgangspunktet. NOU2010:7, *Mangfold og Mestring* (Kunnskapsdepartementet, 2010) påpeker at flerspråklighet er en verdi for den enkelte og for Norges muligheter i et globalt arbeidsmarked. Flerspråklige barn og unge er en mangfoldig gruppe i Norge i dag, og mange lykkes svært bra i opplæringsystemet. Likevel er det noen utfordringer i forhold til at elevene skal ha like muligheter videre i utdanningssystemet.

Rapporten *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* (Bakken & Elstad, 2012) konkluderer med at det er lite som tyder på at Kunnskapsløftet har hatt en utjevning innvirkning på karakterulikhetene. Nesten 70 % av gutter med innvandrerbakgrunn har ikke fullført videregående opplæring etter 5 år (SSB, 2014). Hvorfor er det slik?

Asle Høgmo (2005) argumenterer for at forskere med minoritetsbakgrunn har et innsiderforhold til minoritetserfaringer og at dette fungerer som en ressurs i migrasjonsforskningen. Han beskriver hvordan majoritetsforskeren er uvitende om ulike sider ved majoritets- og minoritetsrelasjoner, og om minoriserings- og majoriseringsprosesser (Høgmo, 2005). Likevel vil majoritetsforskeren ha et innsiderforhold til majoritetens uvitenhet, og produksjon av kunnskap om denne uvitenheten er også viktig. Begge perspektiver er viktig i migrasjonsforskningen (Høgmo, 2005).

Gjennom arbeidet som minoritetsrådgiver på en videregående skole med en relativ høy andel minoritets elever, har jeg også ervervet meg praksiserfaring i dette feltet. Fra dette arbeidet lærte jeg hvordan den norske majoriteten blir usynlig i forhold til seg selv og sin egen hegemoniske definisjonsmakt. Jeg husker godt en episode med en afrikansk jente i den videregående skolen. Hun kom på kontoret mitt en formiddag og virket svært nedtrykt. Hun fortalte at hun nesten holdt på å gi opp skolen fordi hun ikke forstod hva en lærer snakket om i undervisningen. Det viste seg denne læreren på helse- og sosiallinja hadde en vanskelig norsk dialekt. Den afrikanske eleven, som ikke hadde bodd i Norge så mange år, hadde store vanskeligheter med å forstå hva læreren sa i timene når han snakket på dialekt. Etter en samtale med læreren der jeg forklarte han om hele situasjonen, ble jeg svært overrasket over hans reaksjon: Han nektet å endre sin talemåte for at denne eleven skulle forstå han bedre under timene. Faktisk så var det slik at hun må lære seg norsk bedre, og prøve å følge med på hva som skjer i timene. Han hadde merket elevens dårlige innsats i faget, og eleven hadde allerede ganske dårlige karakterer, slik at hun var i fare for å stryke. Læreren antydte at eleven kanskje hadde spesialpedagogiske behov, selv om det etter min mening bare var hans uforståelige dialekt som var årsaken til elevens manglende innsats i faget.

Gjennom å være en del av majoriteten, blir lærernes og skolens måte å se ting på og gjøre ting på usynlig, selvfølgeliggjort og normalt. Minoritets elevers erfaringer på skolen kan dermed raskt bli tolket som avvikende og unormal og atferden blir tolket gjennom individuelle forklaringer (det er noe galt med eleven). Majoriteten kan forstå minoritets eleven som lite *passende* til den ubevisste normalitetsforståelsen den har om seg selv og eleven blir dermed definert som *annerledes* (Pihl, 2010).

Arbeidet med disse ungdommenes liv på den videregående skolen, den maktesløsheten jeg opplevde der, min egen utdanningsbakgrunn og min livshistorie har ført til en genuin interesse for å jobbe med temaer innenfor flerkulturell pedagogikk, mangfold i skolen, sosiale relasjoner, kommunikasjon og inkludering. I følge Høgmo (2005) representerer jeg dermed en minoritetsforsker i norsk utdanningsforskning. Jeg har et innsiderforhold gjennom erfaringsbasert kunnskap og livserfaring som minoritet i

Norge. Dette fungerer som en ressurs, men det kan også ha sine ulemper. Mer om dette i neste seksjon.

### 1.1.2 Å være minoritet og forske på minoriteter

Det finnes mange forskere som har reflektert over hvordan man i kvalitative forskningsprosesser kan løse den konflikten som kan oppstå ved å forske på et felt man som forsker har nærhet til. I denne studien støtter jeg meg til nordisk og amerikansk metodelitteratur om *nærhet og distanse* i kvalitativ forskning (Alvesson & Sköldberg, 2009; Bryman, 2012c; Postholm, 2010; Riessman, 2008; Thagaard, 2011; Tjora, 2012c).

Forskerens forforståelse spiller en viktig rolle i utviklingen av et forskningsprosjekt og i prosessen etterpå (Thagaard, 2011). Forskerens egen erfaringsbagasje som minoritetselev i den norske skolen kan lett fungere som et filter, som igjen kan påvirke den informasjonen man får, fordi man har en bestemt fortolkning av virkeligheten, ut fra ens egen erfaring som elev med minoritetsbakgrunn i den norske skolen. Denne selvopplevde erfaringen kan til tider være svært fordelaktig ved at man har nærhet til fenomenet og har en kroppsliggjort erfaring til det fenomenet man studerer. Men det kan også være ulemper med det, ved at mine egne *briller* kan sperre av for viktig informasjon som kan dukke opp ved at jeg fokuserer på egen erfaringsbagasje, og på de refleksjonene jeg kan betrakte som *sanne* (Thagaard, 2011).

Den positive siden er at min subjektposisjon som minoritetskvinne har hjulpet meg positivt når det gjelder å skape en tillitsfull relasjon til andre elever med minoritetsbakgrunn. Jeg har ofte opplevd at mange elever i denne målgruppen får stor tillit til meg. Mange kjenner seg igjen i min person. Jeg er mørk, innvandrerske og jeg snakker noe gebrokkent med utenlandsk aksent. Dette hjalp meg også mye da jeg jobbet som sosialpedagogisk rådgiver i den videregående skolen, før jeg startet med denne avhandlingen.

En ulempe ved denne kroppsliggjorte nærheten er at mine egne erfaringer som minoritetselev på skolen kan fungere som underliggende *ubevisste* refleksjoner som kan påvirke min egen tolkning av elevenes selvopplevde erfaringer. Min egen erfaring som minoritetselev i den norske skolen er avleiret i min kropp og bevissthet som minner,

erindringer og opplevelser gjennom mange år. Disse minnene gjør at jeg kan forstå elevenes erfaring på en annen måte enn kanskje en etnisk norsk forsker ville ha forstått det. Nordmenn kan betrakte minoritetselevenes integreringsprosess fra utsiden, mens jeg selv og mange av mine nærmeste venner og familie har opplevd denne prosessen på kropp og sinn.

Innsikten jeg har ervervet meg gjennom forskningsprosessen i denne studien har utviklet seg gjennom en refleksiv prosess, der gjennomgang og forståelse av teori, empiri og metode har foregått i et dialektisk forhold. Jeg har prøvd å forstå og sette meg inn i hvordan elevene reflekterer over sin egen subjektivitet på skolen gjennom å lytte til deres egne stemmer og reflektere over ulike teoretiske perspektiver som finnes på dette feltet. Det er viktig å ha et godt teoretisk og metodologisk fundament i analysen av det empiriske materialet man samler inn, og det er avgjørende å sette seg inn i de funnene som finnes fra tidligere lignende forskning (Alvesson & Sköldberg, 2009).

May Britt Postholm (2010) argumenterer for at kvalitative forskere jobber med analyseprosessen både før intervjuene, under intervjuprosessen, og etter at datainnsamlingen er over. Av denne grunn er forskerrollen svært viktig i hele den kvalitative prosessen (Postholm, 2010). Gjennom tolkningsprosessen har jeg reflektert over hvor viktig forskerens egne teoretiske linser og vitenskapsteoretiske forståelse er for analysen og tolkning av kvalitative data i refleksiv forskning (Alvesson & Sköldberg, 2009). I denne studien er min forforståelse av hvordan overordnede sosiale maktdiskurser, den historiske arven og betydningen av sosiale kategorier påvirker subjektiveringsprosesser viktig, likeså hvordan samfunnets tolkning av og holdninger til elevenes *annerledeshet* påvirker deres selvopplevde muligheter på skolen. (Thagaard, 2011). Prosessen med å posisjonere meg vitenskapsteoretisk i dette kunnskapsfeltet er viktig for troverdigheten i argumentasjonsrekkene i denne avhandlingen. Min posisjon som kritisk, feministisk og postkolonial forsker gjennomsyrrer og fargelegger hele den videre avhandlingen<sup>5</sup>. Kort fortalt innebærer denne posisjonen at jeg forsøker å avdekke, ut fra et kritisk perspektiv, de kulturelle og diskursive forestillinger som finnes i dag i forholdet mellom majoritet og minoritet i det norske samfunnet. Det er svært

---

<sup>5</sup> En nærmere gjennomgang av min egen posisjonering og en drøfting av det kritiske og postkoloniale perspektivet i både metode- og teorikapittel.



viktig å avdekke disse diskursene fordi de er premissgivende for de mulighetene elever med minoritetsbakgrunn erfarer i skapelsen av sin egen subjektposisjon i den norske videregående skolen i dag.

Robin DiAngelo og Özlem Sensoy (2010) skriver at en av de viktigste premissene i et kritisk forskerperspektiv er at forskeren selv undersøker hans/hennes egne sosialiserte stereotypier og holdninger om utsatte og marginaliserte grupper i samfunnet. Å starte med seg selv krever livslang refleksjon og personlig mot. Å erkjenne hvordan forskeren selv er innlemmet i strukturelle diskurser om ulikhet og marginalisering, krever mot og innsikt i hvordan historiske og sosiopolitiske mønstre i samfunnet bestemmer mulighetene til sosiale grupper i ulike kontekster. DiAngelo og Sensoy hevder at kjernen i det kritiske kvalitative pedagogiske feltet er forskerens egen erkjennelsesprosess, noe som stemmer godt overens med min egen refleksive prosess i denne studien (DiAngelo & Özlem, 2010).

Tjora (2012) vektlegger hvordan den teoretiske og vitenskapsteoretiske posisjonen hos forskeren spiller en viktig rolle i troverdigheten av kvalitative studier (Tjora, 2012a). Det er vanskelig å være nøytral og objektiv i inkluderings- og mangfoldsfeltet. Når man studerer sosiale relasjoner i historisk situerte samfunnskontekster, vil forskerens egen posisjonering prege hvordan man tenker om mennesket, sosiale relasjoner og samfunnet. De verdiene man legger til grunn som forsker vil være avgjørende for de resultatene man får i kvalitativ forskning (Bryman, 2012a). Som en kvalitativ, refleksiv forsker er det viktig å ha en konsis vitenskapelig posisjonering, slik at avhandlingens tolkning av datamateriale får en vitenskapsteoretisk sammenheng. Den vitenskapsteoretiske prosessen i denne avhandlingen har en viktig rolle i studien, både når det gjelder utviklingen av min egen posisjon, og i selve tolkningsprosessen i møtet med elevenes livshistorier<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Jeg drøfter nærmere hvordan denne prosessen har foregått i metodekapittel, under delkapittel *Den vitenskapsteoretiske reisen*.

## 1.2. Begrunnelse og problemstilling

Migrasjon og innvandring er ikke nye fenomener i verdenssammenheng, og store folkevandringer har funnet sted gjennom verdenshistorien (Brochmann & Kjeldstadli, 2008). Inn- og utvandring har konsekvenser både for samfunns- og arbeidslivet, og det er flere årsaker til at folk krysser landegrensene. Innvandring innebærer både utfordringer og muligheter, både for de som migrerer, men også for nasjonene som tar imot folkeinnvandringen (Rex, 2010). De som migrerer inn i et område, reiser samtidig ut av et annet. Innvandrere er dermed ikke bare innvandrere, de er også utvandrere, som med eller uten egen vilje har forlatt noe eller noen (Aasen, 2012). Migrasjonserfaringer er sterke livserfaringer knyttet til det å komme til et nytt land. Språk, atferdskoder og skolekompetanse som mennesker har ervervet seg gjennom livet, blir plutselig til liten hjelp. Å emigrere innebærer en mental reise, i tillegg til den fysiske og geografiske (Døving, 2008).

### 1.2.1. Problemformulering og forskningsspørsmål

Temaer om multikulturalisme, inkludering, sosiale relasjoner og makt i etniske relasjoner kan studeres i mange ulike sosiale settinger. Skoler som institusjoner representerer en sosial setting der majoriteten og minoriteter er samlet i hverdagslige situasjoner og sosiale relasjoner. Dynamikken i sosiale relasjoner blir i tillegg regulert av normer og regler bestemt av makrostrukturer som læreplaner, lovverket, politiske, kulturelle og sosiale føringer. Jeg har vært særlig interessert i å studere hvordan disse reguleringene påvirker sosiale relasjoner mellom individer, mellom individene og makrostrukturene og i forhold til den sosiale kategoriseringen av individene på skolen.

I Norge har særlig skolen en stor påvirkning på elevenes liv i forhold til for eksempel helsevesenet som en sosial setting. Den norske skolen har en nasjonal læreplan (Kunnskapsløftet LK06) som gir både kulturelle, sosiale og verdimessige retningslinjer som skolen er pliktig til å følge og undervise alle elever i. Dette gjør skolen til en sosial setting som fungerer som en miniutgave av det norske samfunnet. Marie Louise Seeberg (2003) skriver at skolevesenet konstituerer livsverdenen til alle borgere i det norske samfunnet, ved at de overfører viktige verdier og kunnskap om verden til den nye generasjonen. Gjennom skolegangen defineres og administreres kategoriene som relateres til det offentlige og det private, det mannlige og det kvinnelige, individet

versus gruppen, det lokale versus det nasjonale, osv. (Seeberg, 2003). Denne kunnskapen konstituerer en stor del av de kulturelle verdiene som overføres på skolen. På et dypere nivå, involverer alt dette også skapelsen av den nasjonale selvforståelsen og skapelsen av *den andre*. Jeg betrakter derfor skolen som institusjon, og også utdanningssystemene generelt, som en sosial setting som skaper forestillingen om *oss* og *den andre*.

På bakgrunn av alt det overnevnte, er hovedproblemstilling i denne avhandlingen følgende:

På hvilken måte påvirker majoritetens diskursive forståelse av normalitet/avvik, og *oss* og *de andre* minoritetslevers erfaringer i skolen og deres mulighet til å skape sin egen subjektposisjon?

Problemstillingen vil bli utdypet i lys av følgende forskningsspørsmål som vil bli belyst i hvert av de tre analysekapitlene i denne avhandlingen:

- 1) På hvilken måte erfarer elever med minoritetsbakgrunn at deres subjektposisjon påvirkes av å gå på den norske videregående skolen?
- 2) Hva karakteriserer de sosiale kategoriene som framtrer gjennom den narrative analysen av elevenes livshistorier, og hvordan forstås disse?
- 3) På hvilken måte påvirker ulike sosiale kategorier minoritetslevenes erfaringer i skolen, og hvordan kan den sosiale kompleksiteten som framtrer forstås?

For å besvare disse spørsmålene tar jeg utgangspunkt i en narrativ analyse og en interseksjonalitetsanalyse av 21 elever i tre videregående skoler i Norge. I tillegg til livshistoriene har jeg samlet inn observasjonsmateriale fra to klasser i én videregående skole i en periode på sju måneder. De elevene som danner det empiriske grunnlaget for denne avhandlingen er både elever med minoritetsbakgrunn som selv har innvandret til Norge, og elever som er født i Norge av innvandrerforeldre. I det empiriske materialet har jeg også samlet inn livshistorier til norske elever. Disse fungerer som en referansegruppe som gir innsikt i *normaliteten* og majoritetserfaringer på skolen.

### 1.3 Drøfting av sentrale begreper og teoretiske perspektiver

I dette delkapittel gjør jeg kort rede for de sentrale teoretiske begrepene i denne avhandlingen. Felles for dem er at de peker mot et paradigmeskifte i forståelsen av erfaringer og opplevelser i sosiale kontekster. Begrepene beskriver hvordan subjektposisjoner formes av sosiale erfaringer og diskursive maktstrukturer i komplekse lokale kontekster. Hovedhensikten med dette delkapittel er å åpne opp og dekonstruere fastlåste forestillinger om elever med minoritetsbakgrunn på skolen, slik at deres egne stemmer kan tre frem. For å gjøre dette ser jeg det som nødvendig å beskrive noe av dette paradigmeskiftet gjennom endringen fra det moderne til det postmoderne og betydningen av sosiale kategorier som skaper subjektposisjoner til elever med minoritetsbakgrunn.

Jeg er klar over at de begrepene jeg anvender i denne avhandlingen, bidrar til å kategorisere og fastlåse mennesker. Selv om jeg i denne studien prøver å åpne opp for elevenes erfaringer uten å benytte fastlåste kategoriseringer, innser jeg at det er nødvendig å anvende disse kategoriene for å forstå elevenes erfaringer på skolen. Hvordan er det mulig å studere sosiale prosesser og menneskets opplevelser uten å essensialisere mennesker i stereotypiske kategorier? Den britiske sosiologen Yasmin Gunaratnam (2003) foreslår en *dobbel* forskningspraksis, som inneholder både et teoretisk og et metodologisk fundament, slik at man kan arbeide *med* og *mot* sosiale kategorier samtidig. Hun skriver at *teorien* hjelper oss til å erkjenne hvordan sosiale kategorier er innlemmet i meningsfulle historiske maktkonstellasjoner, og *metoden* hjelper oss til å gripe hvordan kategoriene utspiller seg i hverdagslivet til mennesker og former deres subjektposisjon i sosiale kontekster, for så å åpne de opp. Dette skaper et forskningsdilemma: Forskning bør anerkjenne menneskets praksis og behov for å plassere seg og andre i kategorier, samtidig som det er nødvendig å analysere hva forskningsdeltakere selv sier med ord for å gi mening til deres liv, og dermed å bidra til å åpne opp og kritisere de samme kategoriene som man brukte i utgangspunktet (Gunaratnam, 2003).

#### 1.3.1 Det moderne versus det postmoderne

Det moderne paradigmet er nært forbundet med opplysningstiden, og dens tro på utvikling, framskritt, rasjonalitet, vitenskapelig metode og individets frihet (Krange &

Øia, 2010). De store fortellinger, som forestillingen om rettferdighet, skjønnhet og sannhet har gitt mennesker oppskriften på *det gode livet*. Mennesker i moderniteten søker etter *den sanne identiteten*. Troen på en fast og stabil indre kjerne hos mennesker springer ut av søken etter å være i harmoni med omgivelsene og å være i pakt med de store fortellinger og sannheter i verden (Lyotard, 1984).

Det postmoderne peker mot et kvalitativt omfattende paradigmeskifte i verden. Jean Francois Lyotard (1984) skriver om ødeleggelsen av de store fortellinger og hva vi regner som sant og riktig i verden. Postmodernitet står i motsetning til alle forestillinger om at samfunn utvikler seg fra lavere til høyere utviklingstrinn (Krange & Øia, 2010). Postmodernitet er også preget av negasjoner og dekonstruksjoner av de ideene vi tar for gitt. Parallelt med globaliseringsprosesser og informasjonsrevolusjonen i verden, har avstand i tid og rom blitt mindre. Mennesker møter daglig det som er annerledes og sannhetsbegrepet blir dermed relativt og kontekstuel. Det blir de små lokale historier og sannheter som får gyldighet for menneskets subjektiveringsprosesser, og ikke de store sannhetene. Postmodernismen er en kritikk av alle former for absolutte sannheter i verden. Den vektlegger det kontekstuelle, det lokale og det prosessuelle (Alvesson & Sköldberg, 2009). I denne avhandlingen legger jeg til grunn en postmoderne forståelse av verden. Det er de små fortellinger (livshistoriene) som blir viktig i analysen av elevenes erfaringer og opplevelser i den norske videregående skolen.

### 1.3.2 Identitet versus subjektposisjon

Thomas Hylland Eriksen (2011), Olve Krange (2010) og Thor Ola Engen (2007) opererer med begrepet identitet når de skriver om tilpasning i flerkulturelle samfunn. I denne avhandlingen har jeg valgt å bruke andre begreper enn identitetsbegrepet, da jeg tolker identitet til å være en del av det moderne paradigmat. Selv om jeg skriver om mye av det samme som det disse forfatterne refererer til, har jeg i denne avhandlingen valgt å tolke begrepet identitet knyttet til sin psykologiske opprinnelse. Denne opprinnelsen peker mot identitet som en indre kjerne, fast og statisk, som i varierende grad påvirkes av den sosiale konteksten den er innlemmet i (Erikson, 1968). Mange forskere innenfor mangfold- og inkluderingsfeltet anvender i dag begrepet identitet for å referere til den selvforståelsen som skapes gjennom sosialisering og møter mellom mennesker på tvers av kulturtilhørighet (Engen, 2007; Hylland Eriksen, 2011a; Sam &

Berry, 2006). Det blir et dilemma for meg å anvende begrepet identitet, som i psykologisk sammenheng defineres som en indre, stabil kjerne hos mennesket, når jeg i denne studien vektlegger det prosessuelle som foregår i sosiale møter.

Dorthe Staunæs (2004), Marianne Gullestad (2006), Annick Prieur (2004), Anne-Jorunn Berg, Anne Britt Flemmen og Berit Gullikstad (2010) anvender subjektbegrepet i deres forskning. Subjektposisjon og subjektformasjon er begreper som peker til det prosessuelle og foranderlige ved å skape en selvforståelse. Begrepet subjektposisjon beskriver det som kontinuerlig skapes i møte med det kontekstuelle og i møter med andre mennesker. I dette begrepet ligger det ikke noe stabilt, varig og fast forankret som blir avdekket gjennom sosialiseringen, men begrepet vektlegger det stadige foranderlige i menneskets væren i verden (Staunæs, 2004). Subjektivering innebærer det som til enhver tid skjer hos mennesker som, i en stadig mer kompleks verden, prøver å forstå seg selv i relasjon til omverdenen og de signalene de får i stadig flere og ulike kontekster. Begrepet viser til komplekse sosiale prosesser hvor subjektiviteten stadig skapes eller gjøres, i motsetning til den vanlige oppfatningen om at vi *har* en identitet. Disse gjørings- (*doing*) prosessene er en forutsetning når jeg åpner opp kategorier. De behøves for å kunne se nye sammenhenger der strenge definisjoner låser fast virkeligheten og *levd liv* i forhåndsbestemte forståelser (Berg, Flemmen, & Gullikstad, 2010).

### 1.3.3 Kulturbegrepet

Kultur er et annet begrep jeg definerer. Kultur kan forstås som:

Kultur er den komplekse helhet som består av kunnskaper, trosformer, kunst, moral, jus og skikker, foruten alle de øvrige ferdigheter og vaner et menneske har tilegnet seg som medlem av et samfunn. (Edward B. Tylors, 1871, s.17).

Denne definisjonen har noe fast og statisk over seg. Begrepet signaliserer at mennesker *har* en kultur som ... «blir en etikett man klistrer på det som er vanskelig å forstå eller forklare» (Lithman & Andersson, 2005, s. 18, min oversettelse). Dette kulturbegrepet blir gjerne forbundet med studier av *de andre*, som en allmenn kategori og en universalforklaring på sosial ulikhet og marginalisering. Begrepet kultur brukes dermed til å forklare ulikhet, underordning og marginalisering. Det kan bidra til å underkommunisere strukturelle, ulikhetsskapende forhold i samfunnet (Berg, 2010).

Unni Wikan (1995) definerer kultur som følgende: «Kultur refererer til summen av lært (i motsetning til biologisk) kunnskap og erfaring i en gruppe» (Wikan, 1995, s.17).

Dette peker mot en statisk forståelse av kultur, slik at kultur blir knyttet til et folk som en egenskap, noe en person har i kraft av å tilhøre en gruppe.

Hovedkritikken av dette kulturbegrepet gjelder dets manglende evne til å forklare menneskets handlinger, tenkning, følelser og endringsaspekt (Berg, 2010). Når mennesker tilhører to eller flere kulturer samtidig, og når subjektposisjonen endres ved å tilhøre to eller flere kulturer, blir disse prosessene vanskelige å gripe gjennom dette statiske kulturbegrepet. Don Mitchell har i artikkelen *There's no such thing as culture* (1995) beskrevet kulturbegrepet slik:

Det som eksisterer ... er den historiske utviklingen av idéen om kultur som en måte å ordne og definere verden... Den «makten» kultur har, ligger i dens evne til å bli brukt for å beskrive, merke eller ramme inn aktiviteter som varige enheter, slik at de kan knyttes til et folk som en egenskap (1995, s. 112-113).

Mette Andersson (2000), Hylland Eriksen (2011), Yngve Lithman (2005) og Homi Bhabha (2004) står for en annen forståelse av kulturbegrepet. Deres forskning viser til kultur som noe som gjøres, og ikke noe man har. Deres forståelse av kultur som noe dynamisk, foranderlig og gjensidig, går som en rød tråd i deres forskning. Kulturelle blandingsprodukter, kreolisering (Hylland Eriksen, 1994), og hybridisering (Bhabha, 1994) peker på kontekstuelle og foranderlige kulturforståelser, der prosesser, *det som gjøres* og hvordan kultur skapes i historisk og lokal kontekst blir mer vektlagt. Denne definisjonen blir stort sett anvendt i antropologisk forskning.

Antropologiens forståelse av kulturbegrepet har vært at kulturer er et resultat av historiske prosesser, og metaforen som ofte brukes er *et korallrev* (Hylland Eriksen, 1994). Kultur forstått som korallrev er et oppsamlet resultat av bitte små avleiringer som hver for seg er umulig å identifisere og som er uvesentlig for den endelige form. Ada Engebriksen og Øivind Fuglerud (2009) foreslår at antropologien i stedet bør lære av kulturbegrepet benyttet i *Cultural Studies* i samfunnsforskningen, som også forstår kulturbegrepet som korallrev, men som i tillegg til dette vektlegger at kultur alltid er et resultat av historiske situerte motsetninger og konflikter hvor noen måter å forstå ting på

har vunnet fram over andre. *Cultural Studies* legger vekt på symbolske systemer på den ene siden, og klasse og makt på den andre siden.

Engebrigtsen og Fuglerud (2009) argumenterer for at mye ville vært løst i samfunnsforskningen hvis dette analytiske kulturbegrepet var relevant for alle typer samfunn, både majoritet og minoritet, og hvis kulturbegrepet også kunne fokusere på hvordan sosiale kategorier om forskjeller og differensieringer (kjønn, alder, etnisitet, sosial klasse, «rase», osv.) bidrar til å produsere og skape kultur (Engebrigtsen & Fuglerud, 2009).

I denne avhandlingen velger jeg å anvende denne siste definisjonen av kulturbegrepet, der både historiske prosesser, symbolske systemer, meningsbærende elementer og sosiale kategorier skaper og gjenskaper kultur til enhver tid. Kultur blir i denne definisjonen skapt av den som har definisjonsmakten til enhver tid, av historiske situerte sosiale motsetninger, og av hvem som vinner fram over andre.

#### 1.3.4 Minoritet/minorisering, Majoritet/majorisering

Begrepene majoritet og minoritet er gjensidig avhengige av hverandre. Det er vanskelig å snakke om en eller flere minoriteter hvis det ikke finnes en majoritet. Disse begrepene kan si noe om antall eller mengde. Minoritet som begrep inneholder en kvantitativ betegnelse på de som er i mindretall i forhold til en bestemt majoritet, og den inneholder også en kvalitativ dimensjon (Hylland Eriksen, 2011a). Minoritet som begrep gir ikke bare uttrykk for at grupper er i mindretall, men begrepet viser hvordan de i styrkeforhold er underlegne en majoritet. Det er for eksempel majoriteten som legger premissene for innholdet i skolen, fagplaner, og verdier som vektlegger hva som blir ansett som normalt på skolen. I denne studien bruker jeg begrepet minoritetslev for å belyse asymmetrien i relasjonen mellom minoritets- og majoritetslever i den norske skolen. En viktig del av analysen i denne studien er å se på hvordan både minoritets- og majoritetslever i den norske videregående skolen (ofte ubevisst) er innlemmet i normaliseringsprosesser som ekskluderer kulturell og religiøs annerledeshet i skolens sosiale settinger (Lidén, Lien, & Vike, 2007).

Likevel er det også viktig å være klar over at relasjoner mellom majoritet og minoritet ikke er stabile maktrelasjoner (Gullestad, 2006b). Å være minoritet og majoritet er ikke



stabile størrelser og statiske kategorier. Hvem som er majoritet og hvem som tillegges kategorien minoritet varierer med konteksten og er avhengig av flere forhold samtidig (Berg et al., 2010). Et viktig spørsmål i denne avhandlingen er hvordan majoritet og minoritet som relasjonelle kategorier blir til gjennom sosiale prosesser som inkluderer noen og ekskluderer andre. Gullestad (2006) omtaler majoriserings- og minoriseringsprosesser som en kamp om å få kontroll over det som framstår som tilsynelatende nøytrale verdier og nøkkelsymboler i samfunnet. I denne avhandlingen viser jeg hvordan kategoriene majoritet og minoritet skapes i skolekonteksten gjennom prosesser hvor blant annet kategoriene kjønn, sosial klasse og *norskhet* er viktig for å forstå og plassere hverandre. Disse sosiale kategoriene lenkes sammen for å gi bestemte merkelapper hos majoritets- og minoritetslever.

#### 1.3.5 Sosial ulikhet og sosiale kategorier

Sosial ulikhet kan beskrives som institusjonaliserte sosiale mønstre som gir retningslinjer for hvem som kontrollerer og hvem som får tilgang på samfunnsgoder og sosiale ressurser, slik som eiendom, deltakelse i arbeidslivet, tilgang til utdanning, helsetjeneste og bolig (Ferguson, 2013). Sosial ulikhet viser til hvordan bestemte sosiale kategorier blir skapt i en kontekst for å benevne en forskjell (*vi og de andre*) og hvordan sosiale ressurser blir fordelt i et samfunn, avhengig av bestemte definisjoner av sosiale kategorier, som for eksempel etnisitet, kjønn og sosial klasse.

En sosial kategori er en samling individer som okkuperer samme sosiale status, slik som kvinne, arbeiderklasse eller muslim. Sosiale kategorier markerer forskjeller og sosiale hierarkier mellom grupper av mennesker, og de skapes og gjenskapes aktivt i alle samfunn. Individer har relative muligheter til å gjenskape og motstå definisjoner av sosiale kategorier. Dette er avhengig av den sosiale tilskrivelsen de får på de sosiale kategoriene de er innlemmet i (Desmond & Emirbayer, 2013).

Alle individer er innlemmet i flere sosiale kategorier samtidig, og alle har en selvforståelse og en sosial status i samfunnet knyttet til den samtidige innlemmingen i disse kategoriene. Sammenvevingen av disse sosiale posisjonene hos hvert enkelt individ kan skape både barrierer og muligheter for dem det gjelder. Den sosiale statusen til ulike sosiale kategorier kan også skape institusjonelle former for marginalisering og

diskriminering. Her er det viktig å nevne at forståelsen for disse sosiale kategoriene er kontekstuelle. Dette betyr at forståelse av sosiale kategorier som kjønn, sosial klasse og etnisitet er dypt knyttet til den sosiale og kulturelle konteksten man befinner seg i. Sosiologer og statsvitere har tradisjonelt forsket på sosial ulikhet ved å isolere kategoriene hver for seg, som om de var uavhengige av hverandre (Dill & Zambrana, 2013). Studier av sosial klassebakgrunn og kjønn i utdanningsforskning viser hvordan disse kategoriene tradisjonelt sett har blitt undersøkt isolert fra hverandre (Bredesen, 2004; Dale, 2008).

Denne avhandlingen er et kunnskapsbidrag i feltet om sosial ulikhet i utdanning og utdanning for sosial rettferdighet (Social Justice Education) i den norske konteksten. Jeg forsøker å avdekke strukturelle premisser og diskursive maktforhold som regulerer muligheter for subjektformasjon blant elever med minoritetsbakgrunn i den norske videregående skolen. I tillegg undersøker jeg hvordan sosiale kategorier som blant annet kjønn, etnisitet, hudfarge og sosial bakgrunn spiller en rolle for hvordan elevene erfarer den norske skolen. Gjennom en kritisk tilnærming undersøker jeg hvordan elevene opplever å bli definert på skolen, både makronivå (strukturer og diskurser), mesonivå (sosiale relasjoner på skolen) og mikronivå (innlemming i sosiale kategorier som definerer deres subjektposisjonering).

#### 1.4 Avhandlingens oppbygging

Kapittel 1 består av en innledning og en presentasjon av denne studien. I dette kapitlet har jeg gjort rede for forskerens forforståelse, samfunnsmessig begrunnelse, studiens problemstilling og forskningsspørsmål. I slutten av kapitlet har jeg gjennomgått de viktigste teoretiske begrepene i denne avhandlingen. Avhandlingen har fire deler og 11 kapitler.

Del 1 består av det teoretiske rammeverket, det vitenskapsteoretiske fundamentet og den metodologiske tilnærmingen:

- Kapittel 2 viser det teoretiske fundamentet. Her gjør jeg rede for kulturalanalytiske tilnærminger, postkoloniale teorier og interseksjonalitet. Dette utgjør det teoretiske rammeverket i analysen av elevenes erfaringer i den videregående skolen.

- Kapittel 3 består av to hoveddeler. Den første delen er en gjennomgang av min vitenskapsfilosofiske posisjonering i en poststrukturalistisk og refleksiv tradisjon. Her beskriver jeg den vitenskapsteoretiske reisen jeg har hatt i arbeidet med denne avhandlingen. Den andre delen viser den metodologiske tilnærmingen hvor narrative analyser og interseksjonalitetsanalyser utgjør hoveddelen. Her beskriver jeg den praktiske gjennomføringen av studien for så å avslutte med etiske og kritiske betraktninger.

Del 2 består av en internasjonal og nasjonal kontekstualisering i en sosial, kulturell og pedagogisk kontekst:

- Kapittel 4 består av et samfunnsmessig bakteppe, med *superdiversitet* som en beskrivelse av det norske samfunnet i dag, samt en beskrivelse av ungdomskulturen i superdiversiteten.
- Kapittel 5 redegjør for kunnskapsstatus i forskningen på ungdom med minoritetsbakgrunn i nasjonale kontekster.
- Kapittel 6 består av en gjennomgang av det norske utdanningssystemet og en historisk oversikt av fellesskolen. Kapitlet inneholder en diskusjon av den flerkulturelle skolen og av minoritets eleven i den norske skolen.
- Kapittel 7 inneholder en gjennomgang av tidligere forskning i Multicultural Education, både internasjonalt og nordisk. Her redegjør jeg også for dagens kunnskapsstatus i kritisk flerkulturell- og mangfoldpedagogikk, samt studier av interseksjonalitetsanalyser i utdanningsforskning, både internasjonalt og i Norden.

Del 3 består av teoretiske og empiriske analyser av elevenes sosiale og pedagogiske erfaringer i den norske videregående skolen:

- Kapittel 8 *Subjektposisjoner i den norske skolen* beskriver minoritetslevers ulike orienteringer og tilpasningsstrategier i den videregående skolen. Gjennom en beskrivelse av fire subjektposisjoner viser jeg hvordan minoritets elevene velger forskjellige måter å beskrive sin egen tilpasning til den norske skolen på.

- Kapittel 9 *Blikket som markerer en forskjell* består av en teoretisk og en empirisk analyse av sosiale kategorier som spiller en rolle for minoritetslevenes erfaringer av å være annerledes i skolen. Videre argumenterer jeg ut fra en narrativ analyse hvorfor kategoriene etnisitet og hudfarge bør inngå i analysen av elevenes erfaringer på skolen, selv om den norske skolen har en selvforståelse som fargeblind.
- Kapittel 10 *Interseksjonalitetsanalyse av elevenes sosiale erfaringer på skolen* beskriver hvordan flere samtidige sosiale tilhørigheter strukturerer minoritetslevers erfaringer på skolen. Gjennom en empirisk analyse av elevenes erfaringer, følelser og opplevelser viser jeg hvordan skolen er innlemmet i kulturelle, symbolske og sosiale premisser som påvirker minoritetslevenes subjektposisjon. I dette kapitlet argumenterer jeg for hvordan den usynlige og tause normaliteten i skolen ikke er nøytral, men utformet ut fra en vestlig, individualistisk og norsk kulturell væremåte.

Del 4 består av en drøfting av pedagogiske, analytiske og teoretiske implikasjoner:

- Kapittel 11 *Å leve i paradokser* drøfter de viktigste funnene fra denne studien med henvisning til studiens tre analysenivåer, mikro-, meso- og makronivå. Kapitlet sammenfatter og oppsummerer analysenivåene i de tre overnevnte analysekapitlene. Videre reflekterer jeg over implikasjoner av funnene for den norske skolen og peker på fremtidige forskningsmuligheter.

## Del 1

### Teoretisk, vitenskapsteoretisk og metodologisk tilnærming



## 2. Det teoretiske fundamentet

### 2.1 Spørsmål om forskjeller og makt – avhandlingens optikk

La meg starte dette kapittelet med en historie fra Vanessa Andreotti (Andreotti, 2011):

Det var en gang en magisk stige som startet på jorda og endte opp i himmelen. Bare verdige mennesker kunne klatre denne stigen. Stigen hadde klare og spesifikke definisjoner på hvem som var verdige mennesker: Man måtte tro at himmelen var grensen for kunnskapen, og at kunnskap og bare kunnskap kunne løse alle problemene på jorda og skape alle ting, inkludert perfekte mennesker og et perfekt samfunn. Det var også to betingelser for å kunne klatre opp i stigen: Man måtte tørre å tilegne seg kunnskapen og man måtte jobbe hardt for å dra ens egen kropp opp den tunge stigen mot tyngdekraften opp til himmelen. Og det var en ulempe til her: Tyngdekraften endret seg i forhold til klatreren. Dette var en forsvarsmekanisme til stigen for å kunne sikre seg at bare de aller beste nådde toppen. Hvis stigen valgte deg, ble klatringen lett og du var verdig. Hvis ikke, føltes kroppen tyngre og du kunne få vanskeligheter med å puste. Klatringen ble mye langsommere og du kunne til og med stoppe opp underveis. I dette tilfellet kunne du høre fornærmelser fra andre klatrere som ville gå forbi deg for å fortsette klatringen. Du kunne høre ting som: «Gi opp! Du er ikke verdig stigen! Du er ikke verdt nok!».

De som falt av stigen og de som ikke klatret opp tapte kampen for de som klatret opp og klarte det. De hadde bevist sin uverdighet og sin umenneskelighet, for det var bare «ekte» mennesker som kunne klatre stigen til himmelen og få ekte kunnskap. De andre som ikke kunne klatre stigen var svake, late og lite intelligente. Deres liv var basert på dyrestinkter heller enn rasjonell tenkning. Det var derfor de foretrakk jorda fremfor himmelen. De ble også regnet som en trussel til verdige klatrere og det var behov for å kontrollere dem i bunnen. Ulike kontrollsystemer i jorda tvang dem til å bruke kroppene deres for å holde stigen på plass slik at verdige klatrere kunne klatre opp stigen. De som var nede på jorda måtte også sørge for mat og drikke til de klatrere som prøvde å nå toppen. De måtte også samle opp deres søppel. Den uendelige vise stigen hadde gitt de verdige klatrere, de som ville tilegne seg kunnskapen og de som hadde vist sin verdighet gjennom hardt arbeid ved å klatre opp stigen, den nødvendige kunnskapen til å skape fremskritt og utvikling til menneskeheten. De som ikke klarte å klatre stigen ble satt til å jobbe på jorda og å gjøre opp for den skammelige manglende evnen til å klatre; for deres umenneskelighet. Av denne grunnen burde de som ble på jorda være glade for muligheten til å ofre seg for et kollektivt gode: Fremskrittet og Utviklingen av Menneskeheten.

Som innvandrerkvinnene i Norge, har jeg vokst opp med en forestilling om at jeg aldri kunne klatre opp stigen. Jeg var ikke verdig nok, og jeg regnet aldri med muligheten til å prøve å klatre opp stigen heller. Jeg vokste opp med foreldre i Norge som ubevisst

opplevde å være underlegne nordmenn. Jeg ble sosialisert i en kolonial diskurs med en forestilling om at nordmenn var mer siviliserte og utviklet enn oss og at det norske samfunnet var mer moderne i forhold til vår egen kultur og væremåte. Vi var stolte av vår kultur og væremåte, med latinamerikansk musikk, krydret mat, fargerikt språk og musikk, men jeg lærte da jeg var liten at nordmenn var annerledes enn oss på en hierarkisk overlegen måte. Det norske samfunnet hadde oppnådd mer fremskritt og velstand enn det chilenske samfunnet fordi norsk kultur var mer moderne, utviklet og sivilisert. Disse forestillingene var så naturlige og selvsagte at jeg ikke kunne se for meg at virkeligheten kunne være annerledes. Å vokse opp med denne forestillingen gav meg en slags trygghet, fordi jeg visste min egen plass i samfunnet. Jeg visste at jeg aldri kunne klatre stigen, og at det heller ikke var min oppgave i livet å prøve.

Dette kapitlet beskriver det teoretiske fundamentet jeg har valgt for analyse av minoritetselevens erfaringer og opplevelser i den norske videregående skolen. De teoretiske linsene som blir belyst her, viser at *makt i etniske relasjoner* er kjernen i denne studien. I den lange perioden jeg oppholdt meg på de ulike videregående skolene og ble kjent med elever der, både norske elever og elever med minoritetsbakgrunn, ble det stadig klarere for meg at elevene er posisjonert i hierarkiske kategorier allerede før de starter på skolen. Jeg betrakter skoler som et sted der samfunnets hierarkiske sosiale kategorier blir produsert og reproduert gjennom møter og sosiale relasjoner. Dette foregår gjennom ubevisste og *normale* handlinger i skolen (Gillborn, 2004). Konsekvensen av disse *tatt for gitte* og diskursive forestillinger om normalitet kan ha uheldige konsekvenser for elever som blir posisjonert som *annerledes* og avvikende på skolen.

Jeg betrakter den sosiale virkeligheten som sosialt konstruert gjennom historiske prosesser og diskursive forhold (Said, 2003). I dette kapitlet vektlegger jeg hvordan maktforhold er innlemmet i sosiale relasjoner og hvordan naturaliserte forståelser av maktstrukturer påvirker den sosiale virkeligheten i møtet med andre. Jeg belyser hvordan sosiale relasjoner er kontekstuelle og relasjonelle, samt undersøker om forståelsen av mening varierer og endres i ulike kontekster.



Analysenivåene i denne studien inkluderer elevenes narrativer om erfaringer på skolen (mikro), sosial interaksjon på skolen (meso) og overordnede sosiale diskurser (makro). Jeg vektlegger alle disse tre nivåene i de teoretiske perspektivene jeg presenterer i dette kapittelet. Når jeg refererer til makrodiskurser, mener jeg offisielle, politiske og mediastrukturer som transenderer språket i et gitt kulturelt felt, og som former begreper, problemstillinger og formuleringer som ligger nedfelt i dette feltet (Foucault, 1980). Makrodiskurser kan for eksempel manifestere seg i den fysiske og verdimeslige strukturen, i tekstbøker og i aviser og nyheter. Makrodiskurser referer også til diskurser som dukker opp fra et *forestilt fellesskap* (Anderson, 1983), for eksempel nasjonale eller religiøse fellesskap, ofte assosiert med sterke interne fellesskapsfølelser.

#### 2.2.1. En prosess karakterisert som teoretisk bricolage

I løpet av forskningsprosessen har det blitt klarere for meg hvordan elevenes refleksjoner av sosiale erfaringer på skolen ikke skapes i et vakuum, men i en velartikulert sosial og kulturell kontekst som transenderer skolens vegger og avgrensede område. Gjennom studiens refleksive forskningsprosess har jeg hatt behov for teoretiske perspektiver der møtet mellom kontekst og individ blir synliggjort i skapelsen av elevenes subjektposisjoner på skolen. Jeg har vært på jakt etter teorier som på ulike nivåer forbinder individenes sosiale erfaringer med den overordnede diskursive konteksten. I løpet av denne prosessen har jeg gått vekk fra teorier som rammer inn individenes sosiale erfaringer i statiske begreper og universalistiske forståelser av verden<sup>7</sup> (Dahlstedt, 2009). Jeg betrakter individenes sosiale erfaringer som tett forbundet og vevd inn i den sosiale konteksten disse erfaringer foregår i.

Dette kapittelet er tredelt. I den første delen har jeg vært på leting etter teoretiske perspektiver som binder makrostrukturer sammen med mangfoldet av elevenes erfaringer og fortellinger om hverdagslivet i den norske skolen; altså en bro mellom mikro- og makronivået. Kulturanalytiske tilnærminger og antropologiske strukturteorier har fått plass i min optikk da de vektlegger hvordan den sosiale og kulturelle konteksten strukturerer individenes forestillinger og subjektposisjoner. Kulturanalytiske teorier er opptatt av skapelsen av forskjeller og grenser. Disse er, på et analytisk og empirisk nivå,

---

<sup>7</sup> En nærmere redegjørelse av denne forskningsprosessen i kapittel tre, Metaoptikken og metodologiske tilnærminger.

en forutsetning for skapelsen av mening hos individer. Skapelsen av forskjeller og forestilling om *den andre* er en forutsetning for å kunne definere *oss*<sup>8</sup>.

I avhandlingens argumentasjon vektlegges hvordan makt gjennomsyrer møtet mellom individ og kontekst i sosiale relasjoner. De sosiale prosessene som foregår når forskjellene skapes er nært knyttet til sosiale prosesser i lys av makt. Min forståelse av makt i denne avhandlingen er nært knyttet til Hannah Arendt (1970), illustrert av Philomena Essed (2002):

Arendt argues that power is never the property of an individual. It belongs to a group. This implies that the consciously or unconsciously felt security of belonging to the group in power, plus the expectation that other group members will give (passive) consent, empowers members of the dominant group in their acts or beliefs (Essed, 2002, s.181-2)

Et av premissene i denne avhandlingen er at skapelsen av forskjeller mellom oss og den andre i en norsk skolekontekst, er gjennomsyret av den overordnede hierarkiske maktrelasjonen mellom majoritet og minoritet, altså mellom en konstruert forestilling av *oss* som nordmenn og av *de andre* som innvandrere. Gjennom minoritetselvenes narrativer viser jeg hvordan misvisende forståelser og uheldige kategoriseringer av minoritets elever som en homogen og generalisert gruppe kan være en konsekvens av hvordan den historiske konstruerte definisjonen av *oss* definerer *den andre* som avvikende fra en nøytral norsk *normalitet*.

Elevenes konstituering er dermed vevd inn i en overordnet kontekst bestående av historiske, geografiske, politiske og økonomiske forhold. Alle disse forholdene bidrar til å forme både majoritets- og minoritetselvenes subjektposisjon i den norske skolen. I denne delen vil Levi Strauss, Gullestad, Joron Pihl, Høgmo og Seeberg representere teoretiske forståelser for hvordan det norske *vi* skapes, og dets konsekvenser for mennesker med minoritetsbakgrunn som prøver å bli inkludert i det *forestilte fellesskapet* (Anderson, 1983).

I kapittelets andre del redegjør jeg for postkoloniale teorier i et forsøk på å beskrive hvordan sosiale relasjoner mellom majoritet og minoritet konstitueres i et historisk

---

<sup>8</sup> Denne argumentasjonen er inspirert av teoretikere fra flere disipliner og akademiske tradisjoner, bl.a., Bakhtin, Foucault, Bourdieu, Lévi-Strauss, Fanon, Said, Bhabha og Spivak.

perspektiv. Her vil Edward Said, Homi Bhabha og Gayatri Spivak være sentrale teoretikere. Postkoloniale teorier fokuserer på hvordan etniske maktreasjoner mellom majoritet og minoritet er innvevd i makrodiskurser med historisk forankring. De viser hvordan den symbolske makten fra imperialismens tidsalder ennå har stor betydning for våre symbolske forståelser av *vesten* og *resten*. Ved å ta utgangspunkt i globaliseringsprosesser, i det norske nasjonsbyggingsprosjektet, den nyere migrasjonsbølgen til Norge etter 1960-tallet og Norge i superdiversiteten, argumenterer jeg for hvordan postkolonial teori kan anvendes i det pedagogiske utdanningsfeltet i Norge. I denne delen argumenterer jeg også for hvordan opplysningstiden, modernitet og den vestlige humanisme resulterer i at sosiale, etniske og kulturelle forskjeller forstås som avvik fra en universell og rasjonell forestilling om fremskritt og utvikling, som gir enkelte grupper flere fordeler enn andre (Said, 2003).

I siste del av dette kapittelet viser jeg hvordan det å være en minoritets elev i den videregående skolen ikke nødvendigvis automatisk fører til at disse elevene blir kategorisert som *den andre* i skolekonteksten. Sammenveving av flere samtidige sosiale kategorier spiller en viktig rolle i elevenes erfaringsverden, hvordan de definerer seg selv på skolen og hvordan de blir definert av andre. Gjennom en interseksjonalitetstilnærming viser jeg hvordan kategorisering av elever med minoritetsbakgrunn varierer med konteksten og endres kontinuerlig gjennom elevenes tilhørighet i kategorier som kjønn, etnisitet, «rase», sosial klasse og religion, blant andre sosiale kategorier. Jeg betrakter interseksjonalitet som en relevant analytisk tilnærming fordi den beskriver sosiale erfaringer ut fra en forståelse av hvordan flere sosiale kategorier konstituerer elevene samtidig, og ikke gjennom analyser ut fra én enkel sosial kategori, noe som har vært vanlig i tidligere forskning på dette feltet <sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> For en nærmere diskusjon om dette temaet, se kapittel 5: *Ungdom med minoritetsbakgrunn i nasjonale kontekster*.

## 2.2. En kulturanalytisk tilnærming

Difference, being the nature of relationship, is not located in time or in space...it is everywhere. (Bateson, 1979. s, 109)

I denne første delen lener jeg meg til antropologiske perspektiver som forklarer skapelsen av forskjeller og grenser. Denne tilnærmingen gir studien analytiske holdepunkter for å kunne drøfte elevenes erfaringer på skolen i en bestemt kulturell kontekst, der skolen forstås som en institusjon som reproducerer samfunnets overordnede forståelse av det riktige og det normale. Videre diskuterer jeg skapelsen av forskjeller i en norsk kontekst med utgangspunkt i begrepet etno-nasjonalisme. Jeg drøfter konsekvenser av etno-nasjonalisme i det norske samfunnet og i det norske utdanningsfeltet ved å støtte meg til samfunnsanalyser av Gullestad (2006), Høgmo (2005), Seeberg (2003) og Pihl (2009).

### 2.2.1 Fra skapelsen av forskjeller til skapelsen av *oss* versus *den andre*

Når jeg bruker ordet *forskjell* i forståelsen av sosiale relasjoner mellom mennesker, henviser jeg til den franske antropologen Claude Lévi-Strauss teori om binære opposisjoner (Lévi-Strauss, 1963). Lévi Strauss er mest kjent som grunnleggeren av strukturalistisk antropologi, og hans prosjekt hadde som mål å forstå menneskesinnets universelle strukturer på en vitenskapelig måte. Hans teori blir betraktet som en radikaliserings av Emile Durkheims (Durkheim, 1933) forståelse av samfunnet som en kraft som virker på individet utenfra (Ortner, 2006).

Det er godt argumentert i antropologisk teori at mening og kunnskap oppstår gjennom forskjeller. Lévi-Strauss hevder at all mening oppstår gjennom kontraster, kodet i binære opposisjoner. Han tar utgangspunkt i troen på at den menneskelige bevissthet organiserer virkeligheten ut fra kontraster som opptrer i par. Han mener at dette er felles for alle mennesker, men at organisasjonen av samfunnet og kontrastene er forskjellig ut i fra ulike forutsetninger og historier i ulike kulturer (Lévi-Strauss, 1952). I *Rase og Kultur* (2003) skriver han:

Vi har en tendens til å betrakte de «rasene» som tilsynelatende er mest forskjellige fra oss selv, som de mest homogene. For en hvit ligner alle de gule på hverandre, og det omvendte er trolig også sant (Levi- Strauss, 2003, s.10).

Med dette utsagnet beskriver Lévi- Strauss en menneskelig tendens til å ordne kategorier i opposisjoner, i kontraster, for å organisere verden rundt oss. Analyser av binære opposisjoner som vi - andre, hvit - svart, norsk - innvandrere, viser hvordan mening genereres gjennom kontraster, og de viser også hvordan sosiale maktrelasjoner strukturerer disse prosessene. I disse eksemplene, tatt fra majoritetsdiskursen om *etniske relasjoner*, vil kategoriene vi, hvit og norsk representere majoriteten, de som dominerer den sosiale diskursen om etniske relasjoner og de som har definisjonsmakt. En analyse med disse idéene viser muligheten til å konstruere en majoritetsforestilling og et forestilt fellesskap ved å konsolidere og konstruere *den andre som annerledes enn oss*. Forestillingen om *oss*, som blir uttrykt gjennom kontraster og binære opposisjoner mellom majoritetsdiskurser og definisjonen av *den andre*, er bare en del av de forestillinger som skaper forskjeller og binære opposisjoner om verden, og den reproducerer eksisterende asymmetriske maktrelasjoner mellom majoritet og minoritet i samfunnet. Kritikken av Lévi-Strauss er at verden og den sosiale virkeligheten er langt mer kompleks enn det hans modeller tillater. Derfor har jeg i denne studien valgt en interseksjonalitetstilnærming som et flerdimensjonalt metodologisk perspektiv for hvordan flere sosiale kategorier samtidig strukturerer individenes subjektposisjon i ulike sosiale settinger.

### 2.2.2 Etno-nasjonalisme i Norge

I *Imagined Kinship* (2006) beskriver Gullestad hvordan europeiske nasjonalstater befinner seg i spenningsfeltet mellom troen på nasjonalstaten basert på borgerlige og politiske rettigheter, og en forestilling av nasjonen som bestående av *et folk*, med en bestemt herkomst, kultur, språk og historie. Gjennom oppbyggingen av nasjonalstater i Europa, ble minoritetsgrupper ofte usynliggjort og gjort om til en homogen politisk og sosial kategori innenfor den store nasjonale narrativen. Det som understøtter denne kategoriseringen er, i følge Gullestad, en økende vektlegging av røtter og herkomst i flere europeiske land. Durkheim framhevet lignende ideer da han beskrev tanken om *mekanisk solidaritet* basert på rotfasthet til landet, og *organisk solidaritet* basert på arbeidsfordelingen i moderne samfunn (Durkheim, 1933).

Gullestad (2006) hevder at diskursive forestillinger og hegemoniske forståelser av familieliv, slektskap og herkomst er sentrale i det norske samfunnets diskursive tendens

mot en økende etno-nasjonalisme i dag. Hun definerer etno-nasjonalismen som forestillingen om en etnifisering av den norske nasjonale identiteten. Begrepet etnifisering fokuserer på hvordan norske forestillinger om språk, kultur, herkomst og slektskap blir til individuelle og kollektive sosiale prosesser som strukturerer individenes subjektposisjon i samfunnet. I Norge fungerer for eksempel Fremskrittspartiet som den største politiske drivkraften i å artikulere og argumentere for den nye etnifiseringen av den nasjonale identiteten i Norge, men Gullestad er mer opptatt av å vise hvordan disse påstandene er gyldige for mange sosiale aktører i det norske samfunnet, og ikke bare i et enkelt politisk parti (Gullestad, 2006a). I neste seksjon gjør jeg kort rede for den norske nasjonalstaten i et historisk perspektiv.

### 2.2.3. Utviklingen av Norge som nasjonalstat

Norge ble en selvstendig nasjonalstat i 1905, etter først å ha vært i union med Sverige i nesten 100 år, og før dette, en region under det danske kongedømmet i 400 år. Den nye selvstendigheten fikk et avbrudd under Nazi- okkupasjonen av Norge mellom 1940 og 1945 under 2.verdenskrig. Disse historiske hendelsene i Norge er viktige for å forstå dagens nasjonale selvforståelse.

Nasjonalisme i Norge blir stort sett betraktet som en positiv, frigjørende og demokratisk kraft. Gullestad hevder at det derfor finnes så lite selvrefleksjon om de nåværende og potensielle negative konsekvensene av dette. Gjennom eksempler fra det norske samfunnet følger jeg Gullestads argumentasjon om at den økende etno-nasjonalismen i Norge er forårsaket av en økende vektlegging av herkomst og slektskap i den norske diskursen om *oss* (Gullestad, 2006a).

Jeg starter med arbeidslivet i Norge. For norske arbeidstakere, kan *et utenlandsk navn* eller et *ikke-nordisk utseende* signalisere ikke- norske verdier og ikke- norske forestillinger om verden. Arbeidsledigheten i Norge er tre ganger så stor for innvandrere enn for majoritetsnormmenn (SSB, 2015). Flere forskningsrapporter dokumenterer diskrimineringen som foregår på boligmarkedet, arbeidsmarkedet og i hverdagslivet (Berg & Valenta, 2008; de los Reyes, 2006; IMDi, 2008;Regjeringen, 2014; Rogstad, 2009). Disse studiene konkluderer med at hovedproblemet ikke er ekstremistisk vold eller rasistiske grupper, men «mer subtile former for hverdagslivsdiskriminering»

(Gullestad, 2006 s. 72). Det finnes en diskrepans mellom offisielle og uoffisielle holdninger i Norge. Med andre ord, mange nordmenn sier en ting offisielt, men gjør noe annet uoffisielt.

Høgmo (2005) hevder at den kulturelle produksjonen av den fremmede alltid har vært et sentralt element i det norske kulturelle tenkesettet. I den tradisjonelle norske kulturen har den fremmede vært en avviker, en som er fjern fra oss. Han hevder at mennesker ofte skaper myter om *den fremmede* da de ofte har en sosial, kulturell og relasjonell kunnskap som majoriteten ikke har tilgang til. Men den fremmede er i samme situasjon, og de er ofte henvist til å skape myter om majoriteten. På den måten blir fremmedhet og den sosiale produksjonen av hverandre som fremmede en gjensidig sosial prosess. Slik skapes fremmedfrykt (Høgmo, 2005).

I *Dealing with Difference (2003)* beskriver Seeberg hvordan det norske likhetsprinsippet ser ut til å være et overordnet kulturelt premiss i det norske samfunnet og ikke kun et politisk begrep, som i Sveriges *jämlikhet* og den franske *égalité*. Det norske likhetsprinsippet er i følge Seeberg tett tilknyttet den nasjonale selvforståelsen som både en tradisjonell og moderne nasjonalstat. Den moderne norske nasjonalstaten er bygd opp av kontinuiteten ved et tradisjonelt egalitært samfunn og godt forankret i populære ideer om likestilling som *likhet* (equality as sameness) (Seeberg, 2003). Seeberg ser på likhetsprinsippet i Norge som nærmere forbundet med den norske kulturen enn til politiske og borgerlige diskurser. Dette fører til at likhet blir tettere forbundet med det norske folket, til væremåten og til likeverd som likhet enn til en politisk målsetting. Likhet blir til en karakteristikk av det norske folket, og denne kulturelle verdien får dermed et etnisk preg (Seeberg, 2003).

Gullestad (2006) hevder at selv om innvandreres bakgrunn kan ha flere overlappinger til nordmenns bakgrunn når det gjelder sosiale kategorier som alder, kjønn og sosial klasse, fører den økende etno-nasjonale forståelsen om *oss* og *dem* til en polarisering av disse dikotomiene. Hun hevder at denne binære opposisjonen mellom *oss* (majoritetsnordmenn) og *dem* (innvandrere) er basert på forestillingen om etnisk herkomst og slektskap. Denne økende polariseringen illustreres godt i tre norske ord som ofte brukes i den norske innvandringsdiskursen: Fremmedkulturell, fjernkulturell,

og i den norske skolediskursen: Fremmedspråklig minoritetselev. Disse begrepene sees vanligvis på som nøytrale begreper i den norske diskursen, men avhengig av kontekst, kan de fungere som marginaliserende, diskriminerende begreper som øker den sosiale avstanden mellom *oss* og *de andre* (Gullestad, 2006a).

I *Ethno-Nationalism and Education* (2009) analyserer Pihl utdanningssystemet i lys av demokratiske verdier i Norge som et flerkulturelt samfunn. Pihl hevder at det norske utdanningssystemet er utformet gjennom etnisk-nasjonalisme, der etnisitet og blodsband er viktige grunnleggende verdier for skapelsen av den norske nasjonalstaten gjennom skolens nasjonsbyggingsprosjekt (Slagstad, 1998), og gjennom det norske likeverdighetsprinsippet som etnisk likhet (Pihl, 2009). Pihl argumenterer for hvordan en likeverdig vurderingskultur i skolen og en lærerutdanning basert på moderne psykometrisk diskurs har negative konsekvenser for elever med minoritetsbakgrunn. Når det er staten som bestemmer utformingen av den nasjonale læreplanen *Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2006) der verdier, fag og innhold blir regulert fra sentralt hold, defineres dermed den nasjonale kulturen og den nasjonale identiteten gjennom offentlige dokumenter. Dette blir av lærere og av skolepersonell betraktet som *normalt*. Når innholdet i lærer- og rådgiverutdanningen tar utgangspunkt i en norsk kulturell kontekst og i et moderne paradigme, der utvikling, fremskritt, motivasjon og læring blir forstått som universelle og vitenskapelige begreper som kan generaliseres til alle elever, oppstår kategoriseringen av elever med minoritetsbakgrunn som anormale og avvikende fra en *ubevisst* norsk normalitet (Pihl, 2002).

Et grunnleggende krav til et utdanningssystem er å oppfylle et sosialt mandat om like muligheter til alle elever. Hvis utdanningssystemet systematisk feiler i å gi alle typer elever like muligheter på skolen, finnes det to forklaringsmåter. Pihl (2006) hevder at den første årsaken henviser til manglende skolemestring hos individene selv, og her har det konvensjonelle testregimet en viktig rolle i den norske skolen. Denne tilnærmingen baserer seg, i følge Pihl, på metodologisk nasjonalisme. Den norske skolen, situert i en individualistisk og vestlig kulturtradisjon, kategoriserer elever med minoritetsbakgrunn som avvikere (med ulike grader av lese- og skrivevansker, underutvikling i forhold til en standard *normal* utvikling, lav intelligens og psykososiale diagnoser) gjennom bruken av standardiserte tester og psykometriske vurderinger som skolen anvender i sin



daglige virksomhet (Pihl, 2010). Den andre årsaken er å betrakte selve utdanningssystemet og hvordan systemet som helhet reproducerer sosial marginalisering av ulike grupper. Her rettes fokuset på hvordan systemet tilrettelegger for annerledesheten i skolen (Pihl, 2009). Det er innenfor denne retningen denne studien posisjonerer seg.

### 2.3 En postkolonial tilnærming

Postkolonial teori er en makroteori som fokuserer på de symbolske konsekvensene kolonialismen og imperialismen har hatt i verdenssammenheng. Påvirkningen handler ikke om hva som skjer i tidligere koloniområder utenfor Europa, men like mye hva som foregår i Europa, med den nyere migrasjonen av mennesker fra såkalte *utviklingsland* og de konsekvensene dette har for europeiske nasjonalstater. Postkoloniale studier fokuserer på ulike manifestasjoner og den symbolske effekten den koloniale erobringshistorien har hatt i verdenssammenheng, både i og utenfor Europa (Andreotti, 2011).

Postkolonial teori innebærer også en politisk filosofisk teori som undersøker hvordan bildet av den vestlige verden som opplyst, rasjonell og moderne skapes gjennom å beskrive resten av verden som underutviklet, mystisk og tradisjonell. Ifølge postkoloniale perspektiver fører denne delingen av verden til en nedvurdering av den kunnskapen som har dukket opp utenfor vesten. Kolonitiden og imperialismen ble på 1800- og 1900- tallet legitimert av opplysningstiden og vestlig humanisme. Innfødte i koloniland ble betraktet som underordnet, barnslige, *feminine* og ikke i stand til å ta vare på seg selv. De *trengte* de maskuline og fornuftige reglene fra vesten til deres eget beste (Said, 2003; Young, 2003).

Det viktigste grunnlaget for de sosialdarwinistiske vitenskapelige teoriene var begrepet «*rase*». Forholdet mellom vesten og ikke-vesten ble forstått og definert i termene hvit og ikke-hvit. Den hvite kulturen ble betraktet (og blir fortsatt betraktet) som grunnlaget for ideene om statsmakt, juridiske lover, vitenskap, språk, musikk, kunst og litteratur, kort sagt, ideene om sivilisasjon. Hvordan denne *naturlige* underordningen kan påvirke mulighetene til subjektposisjon hos mennesker fra *utviklingsland* som bor i den vestlige verden, er viktig for studier innenfor postkolonial teori i dag (Young, 2003).

Postkoloniale teorier blir definert og tolket på ulike måter. Slike teorier anvendes i et vidt spekter av sosialvitenskapene i dag, og ulike fag anvender ulike definisjoner av postkolonialisme. I denne studien finner jeg inspirasjon i Vanessa Andreottis (2011) definisjon av postkolonial teori:

In terms of global hegemony (defined as the power to enforce, normalize and naturalize local ethnocentric perspectives on a global scale), the emphasis of postcolonialism is how a local (European/Western) epistemology came to occupy a position where it could project itself as global and universal, through institutions such as schools and universities and modes of organisation such as nation-states and democracies. The global dissemination of the imposed universalisation of Western/Enlightenment ideals and aspirations places the focus of postcolonial analyses firmly on European colonialism and its material and epistemic violence and arrogance. Postcolonial critique engages in the processes of knowledge production, with particular attention to the production of knowledge about the Other and the Western/European self. (s.3)

Høgmo skriver at dette hegemoniske menneskesynet- at *vi* står over *dem*, har sin rot i Europas egen kulturhistorie. Begrepet *vill* betegnes i den europeiske historien som den udyrkede natur, og refererer også til den gamle distinksjonen mellom sivilisasjon og barbari. Grensen mellom *de ville* og *de siviliserte* har på mange måter blitt definert av vesten for å skape et skille mellom *oss* og *de andre*. Her er det viktig å påpeke at vi har å gjøre med en todeling og en dikotomisering av folk som fungerer slik at for at vi skal kunne definere oss som siviliserte, må det finnes noen vi kan definere som ville (Høgmo, 2005).

### 2.3.1. Opplysningstiden og vestlig humanisme

Postkolonial teori undersøker hvordan opplysningstiden og den vestlige humanismen er innbakt i skapelsen av en stor skepsis mot forskjeller og en vestlig hegemonisk symbolsk makt. Gjennom begrepsliggjøringen av konseptene menneskenatur, humanisme, fremskritt og rettferdighet, finnes det innbakt en verdensforståelse i favør av visse grupper. Denne verdensforståelsen skaper et spenningsfelt der representanter for forskjeller og annerledeshet blir betraktet som anormale, marginale og irrelevante. Forskjeller regnes som barbariske, usiviliserte og ville. De må temmes eller *gjøres like*, slik at en fargerik variasjon av kunnskaper tilpasses innenfor «*stigen*» og *sannheten* (Andreotti, 2011).

Andreotti (2011) hevder at postkolonial teori kan deles opp i to hovedperspektiver: Et marxistisk orientert perspektiv og et diskursivt perspektiv. Det marxistiske perspektivet vektlegger en kritisk tilnærming til det kapitalistiske og det nyliberale systemet, og vektlegger et emansipatorisk prosjekt som støtter seg til frigjørende, kritisk teori. Det diskursive perspektivet derimot, fokuserer på meningsaspektet og hvordan skapelsen av mening varierer med konteksten og er nært forbundet med skapelsen av kunnskap og makt. Hovedvekten i dette perspektivet ligger på en generell skepsis til modernitetens store fortellinger om verden, og det vektlegger et dekonstruksjonistisk prosjekt med støtte i poststrukturalisme og postmodernisme (Andreotti, 2011).

Denne avhandlingen er posisjonert i den diskursive tilnærmingen. Pushkala Prasad (2005) skriver i *Working in the postpositivist traditions*, at alle disse tre *post-tradisjonene* (postkolonialisme, poststrukturalisme, og postmodernisme) deler en dyp skepsis mot de store fortellinger som ble skapt i opplysningstiden. De er også dypt uenig i den moderne logikken (som vektlegger individualisme, frihet, fremskritt og en universell rasjonalitet) og i institusjonene skapt av denne logikken, som nasjonalstaten, den vitenskapelige rasjonaliteten og det liberale demokratiet. Disse tre tradisjonene deler også en diskursiv tilnærming når det gjelder konstitusjonen av subjektene gjennom moderne idealer, en liberal humanisme og, som i postkolonial teori, gjennom imperialismen (Prasad, 2005).

Det er gjennom den diskursive tradisjonen i postkolonial teori, inspirert av poststrukturalistisk tenkning, at jeg viser bidragene til Homi Bhabha og Gayatri Spivak i de neste delkapitlene. Den diskursive tradisjonen i postkolonial teori vektlegger den språklige og diskursive lokaliseringen av subjektet, ustabiliteten i meningsbetydninger og dynamikken mellom makt og skapelsen av kunnskap. Aller først gjør jeg kort rede for begrepet *den andre* og *andregjøring*. Disse begrepene er sentrale begreper i den postkoloniale teorien til Edward Said og i denne studien. De kan relateres tilbake til Saims bok *Orientalisme* fra 1978.

#### 2.4. Edward Said: Orientalisme og *den andre*

For å få en nærmere forståelse av opprinnelsen til begrepene *den andre* og *andregjøring* (Otherness), vil jeg kort redegjøre for Jaques Lacans (1987) psykologiske tilnærming som inspirerte postkoloniale teoretikere til en forståelse av subjekter som konstituert av diskursive praksiser i sosiale kontekster. I *The Mirror Stage* hevder Lacan at subjektene er konstituert som avhengig av andre, slik at *selvet* er avhengig av en kontinuerlig dynamisk interaksjon med det sosiale miljøet for å få en forståelse av seg selv. Dette betyr at konstitusjonen av *selvet* kun er mulig via bekreftelse fra andre; som oftest den primære omsorgspersonen som spedbarn. Hovedideen i Lacans teori er at troen på et selvstendig og autonomt individ, er en illusjon. Den analytiske kjernen i teorien hans er at konstitusjonen av subjektet er avhengig av andres refleksjon for å skape en forståelse av seg selv. Denne ideen har blitt et ledende konsept i poststrukturalistisk antropologi, i postmodernismen og i postkoloniale studier (Felman & Lacan, 1987).

Begrepet *andregjøring* (Othering) brukes eksplisitt for første gang som begrep av Gayatri Spivak i 1985. Andregjøring som teoretisk tilnærmingen springer ut fra en tolkning av Edward Saims analyser av *orientalismen*, der han analyserer diskursive praksiser som produserer *orienten* som en antitese til *vesten*. Saims analyser av orientalisme har blitt brukt som startpunkt i senere teorier om *andregjøring*. Selv om Lacan ikke brukte maktbegrepet i sine analyser av det diskursive subjektet, har begrepet *andregjøring* i en postkolonial tilnærming en maktdimensjon i seg. I *andregjøring* ligger det en analyse av den hegemoniske diskursive konstitusjonen av subjektet, som kan bli annerledes avhengig av subjektets sosiale posisjon som hegemonisk eller ikke.

Michel Foucaults (1980) forståelse av kunnskap som dypt innvevd og forbundet med utøvelse av makt, ble en teoretisk inspirasjon til Edward Saims *Orientalisme* fra 1978. Saims *Orientalisme* betraktes av mange postkoloniale teoretikere som verket som danner grunnlaget for postkolonial teori. Said analyserer diskursive praksiser som skaper *orienten* versus *vesten*. I *Orientalismen* viser Said hvordan ideen om *orienten* bidrar til å definere Europa «as its contrasting image, idea, personality, experience» (Said, 2003, s.1-2). Said analyserer hvordan *de store narrativer* om kulturelle forskjeller er skapt i hierarkiske binære opposisjoner. Disse store narrativer om *orienten* har i en europeisk sammenheng bidratt til en legitimering av imperialisme, da den konstruerte

forestillingen om *den andre* bidrar til et legitimert dominansforhold: Når *den andre* blir konstruert som en binær opposisjon og en antagonisme til forestillingen om *oss*, legitimerer denne forståelsen et dominansforhold. Imperialismens dominans begrunnes i et ønske om å *hjelp*e de som er underutviklet, usiviliserte og ville til å bli mer lik kontrasten til opposisjonen: Utviklet, siviliserte og dannede. Essensialisering av *de andre* er et resultat av denne prosessen. Kunnskapen er dermed aldri nøytral, og alltid innlemmet i politiske og sosiale forestillinger om verden. Said, inspirert av Foucault, hevder derfor at kunnskap og makt er nært vevd inn i hverandre (Said, 2003).

Oscar Thomas Olalde og Astride Velho skriver i *Othering and its effects* (2011) at når homogeniserende praksiser om *den andre* blir til dominante diskurser i samfunnet, når forestillinger om *den andre* blir til plausible diskurser uten alternativer, gir denne praksisen opphav til forestillinger som abstraherer fra individuelle egenskaper til en absolutt og uimotsagt væremåte. Det som er spesifikt, unikt og lokalt, det som tilhører individenes livsverden og livshistorie, blir fornektet og kun bekreftet hvis det passer med den overordnede diskursen om *den andre* (Olalde & Velho, 2011). Said skriver i *Orientalismen* (2003. s.102):

No matter how deep the specific exception, no matter how much a single Oriental can escape the fences placed around him, he is first an Oriental, second a human being, and last again an Oriental.

Et hovedpremiss i Suids orientalisme er at essensialisering og homogeniseringspraksiser om *den andre* bidrar til en forestilling om *oss* som en antagonisme og en kontrastering av *den andre*. Som Said hevder dukker en like homogen og essensialistisk forestilling om *vesten* opp som en kontrast til *orienten*. Når *orienten* blir fremstilt som «irrational, depraved, childlike, different...» (Said, 2003: 40), blir den europeiske diskursen dermed forstått som «... rational, virtuos, mature and normal» (ibid.). I denne binære opposisjonen, blir avhengighetsforholdet eksplisitt: Konstruksjonen av den andre som underutviklet er nødvendig for konstruksjonen av *det vestlige selvet* som kulturelt overlegent. Dette rettferdiggjør dominansen og kontrollen i framskrittets navn. Det blir dermed viktig å utdanne, sivilisere, modernisere og utvikle *den andre*. Selv om Said ikke problematiserer utdanningssektoren i orientalisme, kan disse ideene overføres til

skolen som et mikrosamfunn som gjenspeiler overordnede samfunnsdiskurser (Gillborn, 2008).

En av Saids sentrale påstander er at orientalistiske prosesser ikke er en tilfeldighet eller en ahistorisk ubevisst prosess i menneskehetens historie. Den sosiale konstruksjonen av *oss* og *den andre* er forankret i maktpolitikken og i hegemoniske forståelser av *normalitet*. Postkolonial teori er opptatt av å dekonstruere historiske konstruerte opposisjoner og forestillingen om *den andre* som en homogen gruppe (Andreotti, 2011).

Engebriksen og Fuglerud (2009) har forsket ut i fra en postkolonial tilnærming i den norske konteksten. De hevder at det finnes orientalistiske prosesser i den offentlige debatten om innvandring og integrering. Norge, gjennom vestens orientaliserende selvforståelse legger til rette for to ulike bilder av *de andre*: 1) Innvandrere som potensielle, framtidige deltakere i den norske sivilisasjonen. De er uvitende og primitive, men mottakelige for å bli *siviliserte*. 2) Innvandrere som inkarnasjonen av et barbari som *vi* har lagt bak oss, og som vi må holde på avstand. De hevder at det er behov for en bevisstgjøring av hvilke sosiale kategorier som benyttes som kriterium for å skille mellom *gode* og *dårlige* innvandrere i den norske debatten (Fuglerud, 2007). De skriver om *en folkemodell*, en ubevisst hegemonisk diskurs som et resultat av historisk situerte motsetninger og prosesser, og et uttrykk for maktrelasjoner. Folkemodeller er ikke individuelle forestillinger:

De er ikke løsrevne og tilfeldige, men etablert i en historisk kontinuitet og strukturert innenfor en kulturell ramme, de er modeller som folk deler. En folkemodell er ikke en direkte refleksjon av den sosiale virkeligheten, men en refleksjon *om* den. Som en kollektiv refleksjon er de en viktig del av virkeligheten fordi den strukturerer tenkning og handling (Engebriksen & Fuglerud, 2009 s.132)

Jeg tolker Engebriksen og Fugleruds begrep *folkemodell* som en variant av diskursbegrepet i Foucault og Saids postkoloniale teori. Begrepene majoritet og minoritet og diskursen om etniske relasjoner som folkemodeller er en del av den sosiale virkeligheten som former elevenes sosiale liv og erfaringer i den norske skolen. Forholdet mellom elevenes sosiale erfaringer på skolen og de analytiske perspektivene på denne relasjonen, med Said som en representant for postkolonial teori, vil være viktige i analysene av elevenes liv i den norske skolen i de senere analysekapitlene i denne studien.

#### 2.4.1 Kritikken av Said

Kritikken av Said består i at han essensialiserer Vesten like mye som han beskriver Orienten. Edward Said blir kritisert for å overse og underkommunisere historiske variasjoner og for å konstruere fikserte forestillinger om Østen og Vesten (Andreotti, 2011). Hovedkritikken til Said er hans påstand om et statisk og ensidig forhold av undertrykkelse og dominans mellom Østen og Vesten. Denne kritikken er startpunktet for det teoretiske bidraget til Homi Bhabha (1994). Bhabha kritiserer Said for å skape en statisk modell av koloniale relasjoner der «kolonial makt og diskurser er bestemt av det europeiske hegemoniet», uten rom for forhandling eller endring (Bhabha, 1994).

Slik jeg tolker Suids bidrag, er hans diskursive ideer om relasjoner mellom majoritet og minoriteter fruktbare i analyser av etniske relasjoner i vestlige migrasjonssamfunn. Hans tolkning av imperialismen som en følge av vestens behov for å definere andre som underlegne for å kunne definere seg selv i en binær opposisjon som overlegen, er nyttige teoretiske som jeg vil diskutere videre i analysedelen av denne studien.

## 2.5. Homi Bhabha

Homi Bhabha (1994) er kritisk til Saids overforenkling gjennom binære opposisjoner mellom Østen og Vesten og til den ensidige hierarkiske relasjonen mellom kolonimakten og den koloniserte. Mens både Said og Bhabha deler mange av de grunnleggende ideene innenfor den postkoloniale tilnærmingen, er de forskjellige i deres fokusområder: Mens Said fokuserer på diskursive forskjeller og binære opposisjoner mellom kolonimakten og den koloniserte, har Bhabha et større fokus på likheter mellom erobreren og den koloniserte. Bhabha vektlegger sosiale relasjoner og den symbolske meningsbetydningen på et mesonivå istedenfor å fokusere kun på overordnede diskurser (Bhabha, 1994).

Bhabha kombinerer kunnskap fra psykoanalyse og poststrukturalisme for å nærme seg den koloniale diskursen. Han fokuserer på den hegemoniske makten (eller kolonimakten; altså den som har definisjonsmakten) i en hovedtese som går ut på at kolonimakten, gjennom imperialismen, har konstruert den koloniale (den som blir kolonisert) som underlegen med begrunnelse i deres hudfarge eller «rase». Kolonimakten har skapt denne forestillingen for å rettferdiggjøre de koloniale erobringene og for å etablere strukturer som rasjonaliserer imperialismen og legitimerer den hierarkiske representasjonen av kulturelle forskjeller (Andreotti, 2011).

Bhabha hevder at betydningen av «rase» og hudfarge er blitt brukt som et symbol for en rasjonalisering av imperialismen fordi denne sosiale kategorien er den eneste stabile, som viser til en slags *essens* hos mennesker. Kolonimakten er avhengig av en slags *fiksering* i den ideologiske konstruksjonen av *den andre*. Denne prosessen har i følge Bhabha vært avgjørende for den vestlige forståelsen av «rase»- forskjeller og den bidrar til å skape *den andre* som uforanderlig og forutsigelig.

Bhabha skriver i *The Location of Culture (1994)*:

Fixity, as the sign of cultural/historical/racial difference in the discourse of colonialism is a paradoxical mode of representation: it connotes rigidity and an unchanging order, as well as disorder, degeneracy and demonic repetition (Bhabha, 1994, s. 66).

Dette sitatet peker på hvordan Bhabha mener at essensialiseringsprosesser og forestillingen om menneskelig essens og natur har vært avgjørende i den koloniale



diskursen for å legitimere imperialismen og hierarkiske etniske sosiale relasjoner i den vestlige verden. Gjennom å essensialisere «rase» som en uforanderlig og statisk kategori hos mennesker, har det vært mulig å operere med binære opposisjoner om oss og den andre med hierarkiske konnotasjoner og å skape en vestlig kulturell overlegenhet i opposisjon til den andres underdanighet.

#### 2.5.1. Ambivalens

En av de største forskjellene mellom og Said og Bhabha har vært Bhabhas vektlegging av *ambivalens* som et sentralt begrep i hans tenkning. Bhabha mener at de som eier definisjonsmakten (majoriteten) har ambivalente følelser i forhold til ikke-vestlige minoriteter. Bhabhas forståelse av ambivalens er:

A complex mix of attraction and repulsion that characterizes the relationship between colonizers and colonized (Andreotti, 2011 s.26).

Bhabha illustrerer hvordan ambivalens uttrykkes i en kolonial diskurs. Den koloniale diskursen produserer underlegne subjekter som kan reproducere den koloniale diskursens antakelser, verdier og atferd. Den hegemoniske makten (majoriteten) ønsker ikke å skape subjekter som er så lik seg selv at det kan true majoritetens forestilling om overlegenhet. Bhabha skriver om Charles Grant som er et eksempel som belyser dette: Grant introduserte kristendommen til indere i India ved å blande den kristne ideologien med praksiser av kastesystemet av frykt for at indere kunne gjøre opprør hvis kristne verdier om frihet og rettferdighet ble assimilerte (Bhabha, 1994, s.87). Dette ønsket om å skape kopier som er «almost the same, but not quite» (ibid, s.86) viser hvordan den koloniale diskursen er ambivalent. Når majoriteten oppfatter at minoritetene blir for *like*, søker majoriteten ulike måter å utelukke denne muligheten på. Det er viktig for den hegemoniske makten å opprettholde den koloniale diskursen som kan garantere deres kulturelle overlegenhet. Derfor er vesten så avhengig av forestillingen om *essenser*, *fixity* og rigiditet i den ideologiske konstruksjonen av *den andre*. Essensialisering og homogenisering er dermed den koloniale diskursens desperate forsøk på å utrydde denne ambivalensen:

This ethnocentric transcendence, this fixity and rigidity results in racist and discriminatory perceptions of the colonized that are seen as truthful and authentic representations (Andreotti, 2011, s.27)

Her er det viktig å påpeke at Bhabha betrakter subjektiviteten til både majoriteten og minoriteter som vevd inn i hverandre, og ikke som essensialistiske helheter. Majoriteten trenger den andre for troen på sin egen kulturelle overlegenhet, og minoritetene trenger majoriteten som kan vise vei i en tilværelse av mindreverdighet.

### 2.5.2. Hybriditet

Et annet hovedbidrag i Bhabhas tenkning er hans begrep hybriditet. Den naturaliserte forestillingen om et overlegent subjekt som konstruerer kunnskap om et mindreverdig subjekt er basert på en fornektelse av Bhabhas forestilling om hybriditet, og på den relasjonelle sosiale konstruksjonen av *selvet* og *den andre*. Bhabha er svært kritisk til ideen om autentiske representasjoner. Alle representasjoner er i følge han basert på andre representasjoner. Ingen representasjoner kan eksistere isolert fra kulturelle, historiske og ideologiske kategorier, ingen sosiale kategorier skapes ut fra objektive referanser utenfor diskursen. Dette betyr at alle individer er skapt ut i fra en blanding av representasjoner, kategorier, historiske og ideologiske diskurser som også springer ut av sosiale konstruksjoner som har en fortid som blandingsprodukter (Bhabha, 1994).

Denne ideen er særlig fruktbar i analysen av hvordan minoritetslevenes kulturelle bakgrunn blir representert på skolen og hvordan de representerer seg selv i den norske skolekonteksten. Hybriditet representerer den muligheten elevene har til å blande subjektposisjoner fra ulike kulturelle settinger i en ellers homogen og monokulturell norsk skolekontekst. Begrepet hybriditet, slik jeg tolker det, stiller seg kritisk til forestillingen om en *ren* norsk kultur og til etno-nasjonalisme. Hybriditet bærer i seg en forestilling om at det ikke finnes autentiske representasjoner. Hybriditet, slik jeg velger å tolke det, fungerer godt for å beskrive mange minoriteters erfaringer med å være innlemmet i flere kulturelle kontekster samtidig, uten å låse subjektposisjoner i bindestreksidentiteter<sup>10</sup> eller i autentiske kulturelle representasjoner som ikke finnes i virkeligheten.

Videre nevner jeg Bhabhas forståelse av subjektposisjoner som relasjonelle og gjensidige. Bhabha skriver:

---

<sup>10</sup> Mer om denne diskusjonen i kapittel 5: *Ungdom med minoritetsbakgrunn i nasjonale kontekster*.

Subjectivities are relational and not formed in perceiving a self-reflection in human nature or a place for the self between culture and nature, but in relation to the Other (...) only through the Other can the subject locate his identity (Childs & William, 1996; in Andreotti, 2011, s.30).

Bhabha skiller ikke mellom skapelsen av majoriteten og skapelsen av minoritetsposisjoner. For han er skapelsen av disse subjektposisjonene i en gjensidig avhengighet til hverandre og påvirket av historiske og ideologiske kontekster som former disse subjektposisjonene. Disse ideene gir gode muligheter for å forstå de sosiale prosessene som foregår i den norske skolen når det gjelder etniske relasjoner. Hybriditet gir muligheter for å skape nye forståelser av elevenes subjektformasjoner. Ved å anerkjenne at mange minoritets elever i dag er påvirket av både den norske kulturen og av egen etnisitet, kan den norske skolen anerkjenne at elevene er nye kulturelle og etniske blandingsprodukter, uten å kategorisere elever med minoritetsbakgrunn som autentiske representasjoner av deres etniske opprinnelse. Med tiden blir mange elever med minoritetsbakgrunn også norske, ofte uten at skolen anerkjenner dette og uten at samfunnet nødvendigvis *ser* dette på grunn av elevenes etnisitet, utseende og hudfarge.

Bhabhas bidrag til den postkoloniale teorien kan oppsummeres som “the possibility of cultural contestation, the capacity to change the foundation of knowledge” (Bhabha, 1990). Denne anerkjennelsen og endringen av virkelighetsforståelse kan gi subjekter muligheten til å kunne være annerledes uten å bli stigmatiserte:

What is crucial to such a vision of the future is the belief that we must not only change the narratives of our histories, but transform our sense of what it means to live and to be in other times and different spaces, both human and historical (Bhabha, 1994, s.256)

I denne avhandlingen følger jeg den postkoloniale og poststrukturalistiske definisjonen av subjektformasjon og subjektposisjoner. Jeg støtter meg til Avtar Brahs (1996) teori om subjektformasjon der subjektene betraktes som i en kontinuerlig forhandling mellom interne og eksterne definisjoner av subjektposisjoner eller *væremåter*. Eksterne eller objektive definisjoner utledes av komplekse forhold mellom strukturelle kategorier som «rase», religion, klasse og kjønn. I tillegg kommer sosiale, lokale og historiske kontekster som også strukturerer mulighetene til subjektformasjon i ulike kontekster. Interne definisjoner relaterer seg til subjektene egne erfaringer i ulike situasjoner. I

denne definisjonen øker subjektene mulighet til *agency*<sup>11</sup> i samhandling med den aktuelle konteksten (Brah, 1996).

Anvendelsen av denne tilnærmingen til subjektformasjon impliserer at minoritets elever skaper deres posisjon på ulike måter, avhengig av strukturelle forhold og av deres egne tolkning av den subjektposisjonen de får tilskrevet på skolen. Elevenes mulighet for subjektposisjonering i skolekontekster avhenger av hvordan elevene posisjonerer seg selv i forhold til den partikulære konteksten, og hvordan de blir posisjonert av andre i forhold til kontekstens diskursive forestillinger (Brah, 1996).

### 2.5.3. Kritikken av Bhabha

Bhabha blir hovedsakelig kritisert for skrivemåten og skrivestilen i sine tekster. Han blir betraktet som vag i beskrivelsen av tanker og teorier. Han blir også kritisert for å vektlegge den psykoanalytiske tilnærmingen (som er vestlig) framfor å anvende diskursive og historiske tilnærminger i sine analyser. Bhabha blir også kritisert for å overskygge den hierarkiske maktrelasjonen mellom minoritet og majoritet gjennom begrepet hybriditet, som vektlegger skapelsen av en ny subjektivitet uten å vektlegge den asymmetriske maktrelasjonen som eksisterer forut for den kulturelle blandingen (Andreotti, 2011).

Den største kritikken av Bhabha kommer imidlertid fra den neo-marxistiske tradisjonen. Et neo-marxistisk perspektiv ser på makt som overgripende, og subjektene endringsmulighet (*agency*) blir betraktet som et forsøk på emansipatorisk frigjøring og motstand (*resistance*) til den etablerte hegemoniske makten. Når Bhabha, med utgangspunkt i poststrukturalisme og psykoanalyse, forsøker å dekonstruere og dempe den binære opposisjonen mellom erobrere og den koloniserte (ved å vektlegge hybriditet), blir den emansipatoriske frigjøringen og motstanden nedtonet i hans analyser. Dette er den neo-marxistiske tradisjonen kritisk til, selv om Bhabhas kunnskapstradisjon er konsistent med en poststrukturalistisk tilnærming.

I neste delkapittel gjør jeg rede for Gayatri Spivaks tankeverden. Hun er også posisjonert innenfor poststrukturalismen, men til forskjell for Saids diskursive

---

<sup>11</sup> Begrepet *agency* definerer jeg som subjektene endringsmulighet i samspeillet med konteksten.

tilnærming og Bhabhas fokus på hybriditet, vektlegger Spivak stemmene og livsverdenen til *the subaltern*, den underordnede.

## 2.6. Gayatri Chakravorty Spivak: The Subaltern

I likhet med Said og Bhabha er Gayatri Chakravorty Spivak opptatt av å vise hvordan den koloniale diskursen påvirker den kolonisertes syn på seg selv og hans/hennes virkelighetsforståelse. Den koloniale forestillingen om vestens overlegenhet legitimerer skapelsen av *den andre* og dermed en subjektposisjon som underlegen og mindreverdig i forhold til de som har definisjonsmakten. Når forestillingene blir naturaliserte og generaliserte, påvirker dette subjektformasjonen til *den andre* i forhold til hvilke muligheter den underordnede har til å bli hørt og til å skape en likeverdig subjektposisjon (Spivak, 1988).

Mens Said er opptatt av forbindelsen mellom makt og kunnskap i skapelsen av en kolonial diskurs, og mens Bhabha fokuserer på skapelsen av hybride subjektiviteter i kulturelle møter mellom majoritet og minoritet, er Spivak hovedsakelig opptatt av *den andre*, *the subaltern* (den underordnede). Andreotti (2011) viser hvordan Spivak forstår begrepet *the subaltern* med følgende definisjon:

Subalternity is defined as a «space of difference» where discursive regimes locate/imprison the body or the voice of the marginalized. (Andreotti, 2011, s.37).

Spivak er hovedsakelig opptatt av å vise den underordnedes representasjonsproblemer. Hun er opptatt av å synliggjøre stemmen til den tredje verdens underordnede, posisjonen til innvandrere i vestlige metropoler, og utdanningens rolle i skapelsen av den underordnede. Spivak er en sentral teoretiker i denne studien fordi hun er den eneste som tar opp utdanningsspørsmål og de mulighetene som finnes innenfor utdanning i sine postkoloniale refleksjoner. Spivak er opptatt av representasjonsproblematikk knyttet til *den andre* i utdanningskonteksten. Hun er også posisjonert i en poststrukturalistisk kunnskapstradisjon, noe som samsvarer med min egen posisjon i denne studien.

### 2.6.1. Kolonialisme og globalisering – Når Vesten blir global

Spivak kritiserer imperialismen ved å synliggjøre den sterke forbindelsen mellom de kulturelle og økonomiske dimensjonene ved kolonialismen, imperialismen og

globaliseringen. Hun hevder at med kolonitiden startet det en prosess av global ulikhet og utarming av den tredje verden ved å innlemme koloniene i «the international division of labour»<sup>12</sup>.

«The international division of labour» er et begrep innenfor økonomi som peker på hvordan kapitalen fra kolonitiden har blitt flyttet og overført fra den tredje verden (i form av naturressurser og mennesker) til den første verden. Den tredje verden har lenge vært innlemmet i verdensøkonomien hovedsakelig som leverandører av mineraler og landbruksvarer til den første verden. Dette kalles for «the old international division of labour». «The new international division of labour» peker på hvordan dette bildet har endret seg siden 1970- tallet. I dag har industriene forflyttet seg fra den første verden til den tredje verden. Produksjonskostnadene er mindre i den tredje verden, forurensingen blir mindre i den første verden og gjennom teknologiske midler er det likevel mulig å kontrollere produksjonen i den tredje verden uten å miste makten i den første verden.

Spivak hevder at globalisering er en fortsettelse av imperialismen, og at den kulturelle dimensjonen av imperialismen er skapelsen av begrepene *den tredje verden* som en binær opposisjon til *den første verden* (Spivak, 1990). Spivak hevder at skapelsen av *den tredje verden* er et uttrykk for vestlig kulturell dominans, der vestlige interesser blir universaliserte og naturaliserte til resten av verden. Hun kaller denne prosessen for «worlding of the West as World». Konsekvensen av denne naturaliseringsprosessen er en moderniseringsdiskurs der arven fra kolonitiden blir ignorert eller *glemt i fortiden*. Spivak hevder at utdanningssystemet i dag lærer elever at kolonialismens tidsalder er over og at den ikke har påvirket konstruksjonen av verdenssituasjonen i dag. Disse forestillingene bærer med seg en kollektiv uvitenhet om hvordan imperialismen og kolonialismen er ansvarlig for velstanden i den første verden, samtidig som de har bidratt med utnyttelsen av den tredje verden for å opprettholde den første verdens velstand. Spivak er svært kritisk til den historiske uvitenheten som utdanningssystemet bidrar til å opprettholde ved å underkommunisere betydningen av kolonialismen for utformingen av verdenssamfunnet i dag (Spivak, 1990).

---

<sup>12</sup> Begrepet er hentet fra boken: *Globalization: A Very Short Introduction*. Manfred Steger, (2009). Oxford: Oxford UP.

Innenfor vestens naturaliserte logikk har diskursene om fremskritt og utvikling blitt skapt som universalistiske verdier i et moderne, vestlig paradigme. Troen på fremskritt og utvikling er i følge Spivak en konsekvens av strukturelle tilpasninger i troen på vesten som kulturell og økonomisk overlegen og en konsekvens av det imperialistiske prosjektet. Innenfor denne logikken, blir fattigdom og manglende ressurser en konsekvens av individene selv. Dette legitimerer forståelsen av *den andre* som en *siviliserende misjon* (Spivak, 1988).

### 2.6.2. Epistemisk vold

Som et resultat av den vestlige rasjonalitet og dens naturaliseringsprosesser gjennom det moderne paradigmet, får den underordnede et mindreverdighetskompleks i møte med den siviliserte. Gjennom å skape et subjekt som føler seg mindreverdig og underlegen, ønsker den underordnede å bli sivilisert selv. Dette forsterker vestens kulturelle overlegenhet. Spivak kaller dette for *epistemisk vold*, da disse prosessene naturaliserer en hierarkisk og essensialistisk subjektposisjon som blir så selvsagt og innlemmet i kulturelle og sosiale diskurser at individene ikke merker hvordan verden kan være annerledes konstruert. For den første verden, forsterker disse ideene etnosentrisme og eurosentrisme. Den første verden får dermed et ansvar i å *hjelp og sivilisere* resten av verden (Spivak, 2003).

Spivak hevder at alle diskursive forestillinger om normalitet, fremskritt, utvikling og modernitet, samt bagasjen av *historisk uvitenhet* og vestens institusjonelle posisjonering, medierer møtet med den tredje verdens *underordnede*. En av Spivaks hovedkritikk er vestens tendens til å snakke *for* den underordnede og den manglende evnen til å la den underordnede snakke for seg selv.

I et av hennes mest siterte essay *Can the Subaltern Speak? (1988)*, kritiserer Spivak vestens hang til å snakke for den underordnede. Når den underordnede snakker, tolkes talen gjennom en vestlig logikk som lett kan ende opp med å usynliggjøre den underordnedes budskap. Gjennom flere kulturelle og religiøse ikke-vestlige tradisjoner, illustrerer Spivak hvordan den underordnede blir tolket ut i fra en bestemt ideologisk og politisk utgangspunkt. Når hun spør: *Can the Subaltern Speak?* er Spivaks hovedpoeng

å vise eksempler på hvordan representasjonen av *den andre* foregår. Hun viser til to representasjonsformer.

Den ene skjer ved å snakke *for den andre*, altså tolke den andre i lys av en vestlig logikk og lukke den andres mulighet til endring, og den andre muligheten er å snakke *om den andre*, altså en representasjon av hvordan mennesker er eller burde være gjennom en vestlig forståelse av verden (Spivak, 1988). Spivak er svært kritisk til denne representasjonen som hun mener usynliggjør den underordnedes mulighet til å bli hørt på egne premisser og ut fra sin egen logikk om verden.

Disse refleksjonene kan overføres til forståelsen av minoritetslevenes erfaringer i den norske skolen og hvordan disse elevene erfarer å bli representert i skolesammenheng. Påstanden om at den underordnede ikke kan snakke, betyr at den underordnede ikke kan uttrykke seg med autoritet uten å måtte endre og riste på forholdet mellom kunnskap/makt som konstituerer den underordnede i første omgang (Spivak, 1988).

### 2.6.3. Pedagogiske implikasjoner

Spivaks bidrag til det pedagogiske feltet kan relateres til hennes poststrukturalistiske tilnærming. Hun vektlegger en holdning til utdanning som fokuserer på en kritisk, selvrefleksiv holdning til normaliteten, til implisitte kulturelle premisser og sannheter om verden og til egne privilegier ved å tilhøre en majoritet (Spivak, 1990). Her trekker jeg klare paralleller til både Gullestad og Pihls empiriske og teoretiske bidrag (Gullestad, 2002a, 2006a, 2006b; Pihl, 2002, 2009, 2010).

Spivak er opptatt av at utdannere og lærere skal ha en bevissthet om at konstruksjonen av kulturer og sosiale relasjoner har en historisk forankring. For Spivak er det svært viktig at lærere kjenner til de implisitte historiske premissene som skaper majoritetens virkelighetsforståelse, slik at de kan være åpne til å stille kritiske spørsmål til disse konstruerte sannhetene om verden.

Cheryl McEwan (2009) tolker denne dekonstruksjonen som en dobbel bevisstgjøring:

First, recognizing that one's race, ethnicity, class, gender, and nationality creates relative privilege. Second, having recognized one's relative privileges, recognizing one's own prejudice and learned responses that are conditioned by these privileges. In short, our relative privileges have given us a limited knowledge, but have prevented us from gaining other knowledge, which we are not equipped to understand. This is very



different from Western rationalism, which, since the Enlightenment, has deemed that the world is knowable through observation (McEwan, 2009, s.68).

Uten denne bevisstgjøringen, er ikke utdannere og lærere i stand til å sette spørsmålstegn ved reproduksjonen av eurosentrismen i verden og til etno-nasjonalismen i det norske samfunnet. *Nøytrale* begreper som demokrati, nasjonalstat, og deltakelse fremstår i dag som universelle, naturlige og uproblematisk. De historiske betingelsene og de lokale kontekstene der disse begrepene ble konstruert forblir dermed usynlige og glemte.

#### 2.6.4. Kritikken av Spivak

Spivak kritiseres, i likhet med Bhabha, for den språklige stilen i sine tekster, og for en mangelfull teoretisk *koherens* når hun prøver å kombinere marxistisk teori med poststrukturalisme. Spivaks dekonstruktivistiske tilnærming er også blitt kritisert fra flere hold. Hennes ideer om at den underordnede ikke har stemme eller agency har blitt tolket som deterministisk (Moore-Gilbert, 1997), og hennes argumentasjon om at den underordnede ikke kan snakke eller ikke blir hørt av den kulturelle eliten og den hegemoniske makten blir betraktet som pessimistisk (Kapoor, 2004). Bart Moore-Gilbert (1997) hevder at selv om Spivak gjør rede for hvordan den underordnede blir stoppet og forstummet, gjør ikke Spivak rede for alternative måter å støtte og anerkjenne den underordnede på. Victor Li (2006) kritiserer også Spivaks vektlegging av selvrefleksivitet. Han påstår at økt fokus på selvrefleksjon kun forsterker vestens selvbesettelse, og at Spivaks pedagogiske prosjekt krever personlige én til én- møter, noe som er uhyre vanskelig å gjennomføre i praksis på skolen (Li, 2006).

## 2.7. Interseksjonalitet

...no one today is purely one thing. Labels like Indian, or Women, or Muslim, or American are no more than starting points. (Edward Said, *Culture and Imperialism*, 1994, s. 407).

Interesse for interseksjonalitet som en analytisk tilnærming har vært sterk i to akademiske tradisjoner; kvinne- og kjønnsstudier, antirasistiske studier og postkolonial forskning. Interseksjonalitet stammer fra svart feminisme i USA i midten av 1980-tallet, der svarte kvinner kritiserte universalismen av *den hvite kvinners feminisme* og den mannsdominerte anti-rasistiske kampen (Ladson-Billings, 1998). Svarte kvinner erfarte å havne mellom to stoler. På den ene siden tok den feministiske kvinnebevegelsen utgangspunkt i den hvite majoritetskvinnens liv og erfaringer, og på den andre siden tok den anti-rasistiske kampen utgangspunkt i den svarte mannens liv og erfaringer. Ingen av disse politiske bevegelsene klarte å løfte frem diskrimineringen og marginalisering av det å være både kvinne og svart (Collins, 1990).

Svarte akademiske kvinner, bl. a. Patricia Hill Collins (1998), Ladson-Billings (1998) og Kimberl e Crenshaw (1989), hevdet at i et strukturelt hegemonisk system der det å være en mann, hvit, heterofil, kristen og rik blir privilegert; vil det å være en hvit kvinne er ikke nødvendig å være det samme som å være en svart kvinne (Collins, 1998). Gjennom deres bidrag startet den feministiske bevegelsen å fokusere på forskjellene mellom ulike grupper av kvinner, ettersom den vestlige feminismen har hatt en tendens til å gi hvite, heterofile, middelklasse kvinner forrang. Denne forrangen fungerer slik at opplevelsen av de hvite kvinner ser ut til å være universell og generell for alle andre kvinner, noe svart feminister var svært kritiske til (Crenshaw, 1989).

Interseksjonalitet som analytisk tilnærming fremstår som løsningen, med fokus på hvordan ulike sosiale kategorier krysser hverandre og veves inn i individenes selvforståelse. Interseksjonalitet beskriver hvorfor individer blir definert ulikt i forskjellige sosiale sammenhenger og hvorfor de definerer seg selv på bestemte m ter i ulike kontekster. Et sentralt poeng i interseksjonalitetsperspektivet er at kombinasjonen og sammenfiltringen av ulike sosiale kategorier betyr mer enn det hver enkel kategori kan forklare og beskrive (Staunæs, 2003).

En interseksjon betyr et veikryss eller et skjæringsfelt (Crenshaw, 1990). Denne metaforen illustrerer det grunnleggende prinsippet i intersjonalitetsanalyser, nemlig at det er *i krysset*, overlappet eller i møtet mellom forskjellige kategorier (f. eks, kjønn, etnisitet eller klasse) at det skjer forskjellsskapende forhold. Fokuset er dermed på samspillet, sammenvevingen eller sammenfiltringen mellom kategoriene snarere enn virkningen av en enkelt kategori (Staunæs & Søndergaard, 2006). Den klassiske definisjonen representert av Crenshaw påpeker hvordan sosiale kategorier representerer én vei, og hvordan ulike veier (ulike kategorier) krysser hverandre, noe som gir ulike sosiale opplevelser og erfaringer for individer, avhengig av hvilket kryss de befinner seg i (Crenshaw, 1990).

#### 2.7.1. To tilnærminger

Julia Orupabo (2014) skriver at forskningslitteraturen om interseksjonalitet kan deles mellom to hovedtilnærminger. I en nordamerikansk kontekst finnes det hovedsakelig en strukturorientert tilnærming, mens i en europeisk og nordisk tilnærming er det en poststrukturalistisk tilnærming som har vært dominerende (Orupabo, 2014).

I den *strukturorienterte tilnærmingen* til interseksjonalitet har fokuset vært rettet mot marginalisering av svarte kvinner på et strukturelt nivå. Crenshaw (1989, 1991) skriver at når forskeren får kunnskap om hvordan kjønn, klasse og «rase» virker sammen at det kan skapes treffsikre sosiale tiltak og lover på et strukturelt nivå. Interseksjonen mellom klasse, «rase» og kjønn antas å være sosiale systemer som hele tiden virker overalt. Den strukturorienterte tilnærmingen representerer en *absolutt* forståelse av makt.

Kategoriene klasse, kjønn og etnisitet kan ikke forstås alene eller uavhengig av hverandre i et strukturelt system (Orupabo, 2014).

I den *poststrukturalistiske tilnærmingen* tar forskningen avstand fra en slik absolutt forståelse av makt og det diskuteres hvorfor det bare er de tre store, kjønn, etnisitet og klasse, som skal inkluderes i forskningen. Paulina de los Reyes og Diana Mulinari (2005) argumenterer for at viktigheten av sosiale kategorier og forskjellsskapende forhold alltid vil være kontekstavhengige (de los Reyes & Mulinari, 2005). Forskere som jobber innenfor den poststrukturalistiske tilnærmingen kritiserer den strukturorienterte tilnærmingen for å bidra til å usynliggjøre andre forskjellsmarkører. I

denne tilnærmingen forstås makt som flytende posisjoneringer det det ikke er gitt hvilke kategorier, posisjoner eller strukturer som er sentrale og får betydning (Staunæs & Søndergaard, 2006). Et viktig poeng i den poststrukturalistiske tilnærmingen er å bryte opp og dekonstruere kategoriene. Denne studien kan sies å være posisjonert i den sistnevnte tilnærmingen.

Kalwant Bhopal og John Preston (2012) skriver i *Intersectionality and Race in Education* at minoritets- og majoritetslevenes sosiale erfaringer på skolen er bestemt av flere sosiale kategorier og subjektposisjoner. Kategoriene samhandler i å skape ulike sosiale posisjoner, noe som gir ulike selvforståelser for elevene (Bhopal & Preston, 2012). Sosiale kategorier som klasse, religiøs tilhørighet, etnisitet og kjønn kan gi bestemte retningslinjer for hvordan lærere og elever tolker og kategoriserer minoritetslevene i den norske skolen. For muslimske jenter kan for eksempel synlige religiøse tegn som hijab gi visse opplevelser av å bli definert negativt i sosiale settinger i den norske skolen (Andenæs, 2010).

I denne studien undersøker jeg gjennom en interseksjonalitetstilnærming hvilke sosiale kategorier som er viktig i å skape diskursen om annerledesheten i den norske skolen. Ved å bruke interseksjonalitet som et analyseverktøy, forsøker jeg å finne ut hvilke prosesser som skaper andregjøring og hvilke kategorier som er viktige for minoritetslevenes erfaringer av å være annerledes. Dorthe Staunæs (2003) hevder at historisk sett har interseksjonalitet som tilnærming blitt brukt for å integrere mennesker som ikke passer inn i forestillingen om sosiale idealer (hvit, mann, middelklasse, heteroseksuell, vestlig) i rettssystemet og for å rette oppmerksomheten mot hvordan enkelte grupper mennesker som tilhører sosiale kategorier som for eksempel kvinne, svart, muslim eller arbeiderklasse blir posisjonert uten sosiale privilegier fordi de er innlemmet i underprivilegerte sosiale kategorier (Staunæs, 2003).

Det er altså her denne studien kommer inn, som et bidrag og en overføring av både postkoloniale teorier og interseksjonalitet til utdanningsforskning i den norske konteksten.

## 2.8. Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for den optikken jeg har valgt for analysen av erfaringer til minoritets elever i den norske skolen. Som jeg skrev innledningsvis, er makt i etniske relasjoner kjernen i denne studien. Ved å anvende teoretiske perspektiver som kulturanalyse, postkolonial teori og interseksjonalitet, har jeg skapt en bricolage som fanger den sosiale kompleksiteten i subjektformasjon for elevene i dagens norske samfunn og skole.

Som en konsekvens av studiens teoretiske rammeverk, har jeg mulighet til å avdekke kulturelle, symbolske og sosiale premisser som kan ligge til grunn for den forståelsen majoriteten kan ha om elever med minoritetsbakgrunn. Gjennom en bevisstgjøring av disse premissene, dekonstruerer jeg gjennom elevenes erfaringer en essensialistisk forståelse av minoritets elevene på skolen. I denne studien argumenterer jeg for en bevisstgjøring om at forestillingen om minoritets elever er en sosial konstruksjon ut fra historiske, politiske, og kategoriske forutsetninger i det norske samfunnet. Disse forutsetningene forteller til en viss grad mer om majoriteten enn om minoritets elevene som elevgruppe i den norske skolen.

I neste kapittel beskriver jeg den vitenskapsteoretiske posisjonen og de metodologiske tilnærmingene jeg anvender i analysen av elevenes historier på skolen.



### 3. Metaoptikken og metodologiske tilnærminger

I dette kapitlet gjør jeg rede for det konkrete arbeidet i de ulike stadiene av denne kvalitative studien. Det handler om metaoptikken, den vitenskapsteoretiske posisjoneringen og de metodologiske tilnærmingene jeg har valgt både i datainnsamlingen, forskningsprosessen og analyseprosessen. Kapitlet er delt i to.

Den første delen omhandler vitenskapsteoretiske refleksjoner og metarefleksjoner. Jeg innleder med å gjøre rede for min posisjon i en poststrukturalistisk tradisjon. Denne posisjonen er i tråd med studiens teoretiske rammeverk som er plassert i en postkolonial forståelse av verden der makt i etniske relasjoner blir vektlagt. Videre drøfter jeg den refleksive tilnærmingen jeg har hatt i den kontinuerlige tolkningen av elevenes skoleerfaringer, og hvordan refleksiviteten har ført til en kontinuerlig spenning mellom empiri og metatolkninger i studiens ulike stadier. Forskningsprosessen i denne studien har vært dynamisk. Jeg har gjennom hele forskningsprosessen vektlagt de refleksjonene jeg har hatt i møtet med empirien, i møtet med ulike teoretiske perspektiver og i min tolkning av elevenes erfaringer på skolen. I følge Alvesson og Sköldberg (2009) behøver en refleksiv forsker et tolkningsrepertoar med flere og gjerne motsetningsfylte teorier gjennom forskningsprosessen for å unngå å låse fast verden, noe jeg drøfter nærmere i denne delen. Jeg fortsetter med en redegjørelse for hvordan en narrativ tilnærming med fokus på elevenes livshistorier, sosiale erfaringer og levd liv er i tråd med den overnevnte metaoptikken og studiens vitenskapsteoretiske posisjonering. Den narrative innfallsvinkelen er også i tråd med interseksjonalitet som metodologisk tilnærming, som beskrives avslutningsvis i denne delen.

Den andre delen er en gjennomgang av datainnsamlingen og analyseprosessen. Jeg innleder med en beskrivelse av datamaterialet, med fokus på dybdeintervjuer og observasjoner som metodisk tilnærming. Jeg fortsetter med en beskrivelse av det konkrete arbeidet med å samle inn elevenes livshistorier, før jeg gjør rede for analyseprosessen og betraktninger rundt troverdighet, gjennomsiktighet og refleksivitet. Avslutningsvis reflekterer jeg over de etiske sidene ved denne studien før jeg drøfter noen av de valgene jeg har gjort i studiens forskningsprosess, problemformulering og forskningsspørsmål, og hva som fungerte bra og mindre bra i hele denne prosessen.

### 3.1. Poststrukturalisme

Poststrukturalisme vektlegger de små lokale fortellinger om verden, i søken etter å gripe sosiale diskurser og undersøke hvordan individenes levde subjektivitet påvirkes av eller gjør motstand mot overordnede sosiale maktrelasjoner (Alvesson & Sköldbberg, 2009). Den gjensidige konstitueringen av erfaring og sosiale diskurser skaper en erkjennelse av at sosiale diskurser blir kroppsliggjort gjennom individenes levde liv og erfaring i sosiale kontekster på samme måte som individenes erfaringer konstituerer sosiale diskurser og strukturelle sosiale maktrelasjoner (Brah, 1996; Gunaratnam, 2003; Spivak, 1988).

I den poststrukturalistiske tradisjonen til Brah (1996), argumenterer hun for hvordan kritikken av denne essensialiseringen kan bli en fordel i empirisk forskning for å få større innsikt i kompleksiteten i sosialt liv. Gunaratman (2003) skriver at gjennom kritikken til de store fortellinger, kan forskningen vektlegge de små fortellinger og de hverdagslige situerte stemmer og livsverdener. Hun skriver:

While hegemonic representations may categorize and define, there is always resistance to these definitions, and it is the subjective agency embodied in this resistance which constitutes the possibility for oppositional discourse (Gunaratnam 2003, s.7)

### 3.2. Den vitenskapsteoretiske reisen

I dette delkapittelet drøfter jeg den vitenskapsteoretiske reisen i arbeidet med avhandlingen. Jeg startet forskningsprosessen med en holistisk forståelse av begrepet minoritets elev (Andersson, 2000). Jeg betraktet, slik som mange gjør ennå, elever med minoritetsbakgrunn som en homogen gruppe og som en ensartet kategori som skilte seg fra majoriteten med sin annerledeshet på en måte som jeg ennå ikke forstod (Lithman & Andersson, 2005). Mitt utgangspunkt var å finne en slags utviklingsmodell for å forklare identitetsarbeidet til minoritets elever på skolen. Jeg ønsket å gruppere elevene i utviklingsstadier som kanskje kunne forklare deres skolemotivasjon og trivsel (Oppedal & Sam, 2009), og å plassere elevene i integrasjonsprofiler avhengig av hvordan de selv valgte å integrere seg i skolekonteksten (Berry, Phinney, Sam, & Paul, 2006).

Begrunnelsen kom delvis av min egen posisjon som innvandrerkvinn og et ønske om å *vitenskapeliggjøre* de funnene jeg gjorde. Å ha nærhet til feltet har vært en kilde til refleksjon over hvilken form jeg skulle gi denne studien. Jeg ønsket å unngå å havne i



*subjektivitetsfellen* ved at funnene ble tillagt min bakgrunn og livserfaring som innvandrerkvinn (Alvesson & Sköldbberg, 2009).

For å vitenskapeliggjøre prosjektet og etterkomme objektivetskriteriet, valgte jeg i første omgang å gjennomføre et mixed method design basert på spørreskjema og strukturerte intervjuer. Intervjuguiden var basert på psykologisk terminologi med utgangspunkt i den psykologiske motivasjonsteorien Self Determination (selvbestemmelsesteorien) (Deci & Ryan, 2000). Jeg ønsket å holde avstand og betrakte minoritetslever på en objektiv og rasjonell måte, uten å la min egen bakgrunn og forforståelse komme i veien for den sannheten som dukket opp. Intervjuguiden jeg brukte var basert på psykometriske begreper som selvtillit, mestring, selvfølelse, tilhørighet og motivasjon (se vedlegg). Jeg forventet at nærhetskongflikten i kvalitativ forskning ville løses på denne måten. Realiteten ble ganske annerledes.

### 3.3. En refleksiv tilnærming

I dette delkapittel gjør jeg rede for studiens posisjonering i en refleksiv tilnærming. Den refleksive tilnærmingen kan beskrives som en dialektikk i møtet med empirien og metateoretiske refleksjoner i forskningsprosessen. I denne delen er jeg inspirert av Alvesson og Sköldbbergs *Reflexive Methodology* (2009). I følge Alvesson og Sköldbberg er tolkningsprosessen i møtet mellom empiri og teori noe av det viktigste i en kvalitativ forskningsprosess. Refleksjon betyr at forskeren hele tiden vurderer hvordan ulike dimensjoner påvirker arbeidet med tolkninger, og den har betydning for hvordan tolkningen kan bli troverdige i kvalitativ forskning. I denne studien er det nødvendig å gå tilbake til den vitenskapelige reisen for å forstå refleksiviteten i forskningsprosessen.

I praksis var det ikke enkelt å få tak i minoritetslever ved de ulike videregående skolene. Både skoleledere og lærere var i varierende grad engasjert i prosjektet mitt. De ønsket at jeg skulle jobbe selvstendig mens jeg selv prøvde å få tak i forskningsdeltakere. Konsekvensen av dette var at jeg oppholdt meg mye ved en av de tre videregående skolene jeg fikk tilgang til, i håp om å få tak i minoritetslever som ville la seg intervju av meg. Det lange oppholdet ved denne skolen ble avgjørende for den videre utformingen av studien. Jeg ble svært godt kjent med flere av de elevene som

gikk i minoritetsklassen<sup>13</sup>. Jeg satt med dem i kantina, i friminuttene og spisepausene, i fritimene, i klasserommet, og jeg hadde også flere uformelle samtaler med lærere mens jeg spiste lunsj sammen med dem på lærerrommet. Alle disse uformelle samtalene med elevene og lærerne og de utilsiktede observasjonene i skolen og i klasserommene satte i gang prosesser der jeg tenkte mer og mer på elevenes selvopplevde annerledeshet i forhold til majoriteten. I løpet av denne perioden tenkte jeg på følgende spørsmål: Hvorfor erfarer minoritets elever å være så annerledes enn norske elever? Hvorfor klynger de seg sammen med hverandre i friminuttene, og hvorfor har de ikke kontakt med norske elever på skolen? Hvorfor er elevene så annerledes i oppførsel i de timene de hadde sammen i minoritetsklassen kontra den norske klassen? Hvorfor forteller lærerne stort sett om alle de problemene de har med minoritets elevene, om hvordan de prøver å få *skikk* på dem? Hvorfor forteller lærere at ingen ønsker å jobbe i minoritetsklassene på grunn av atferdsproblemer, språkproblemer, store kulturforskjeller og elevenes manglende interesse for å tilpasse seg den norske skolen? Hvorfor blir denne gruppen elever fremstilt som en homogen gruppe, som en gruppe som havner på utsiden av det normale og som må *reddes* og *innordnes* på en eller annen måte?

Gunaratnam (2003) beskriver hvordan refleksiv forskning bidrar til å øke innsikt i de ulike måtene forskningsdeltakere og forskere er plassert i en velartikulert sosial, symbolsk og kulturell kontekst. I denne refleksive prosessen opplevde jeg å få to versjoner av elevenes skolegang. En versjon var det minoritets elevene fortalte meg i intervjuene og i alle de uformelle samtalene jeg hadde med dem, og en annen versjon var lærerens erfaringer med disse elevene. I denne perioden valgte jeg å gå bort fra spørreskjemaet og fra de strukturerte psykometriske spørsmålene i intervjuguiden, og å fokusere mer på *elevenes levde liv* på skolen. Jeg beveget meg også bort fra lærernes historier og erfaringer med minoritets elevene. I denne perioden erkjente jeg også hvordan majoriteten er usynlig ovenfor seg selv og hvordan majoritetens kulturelle forankring blir tatt for gitt og forstått som nøytral og normal (Gullestad, 2006b).

---

<sup>13</sup> For en nærmere beskrivelse av minoritetsklassen, se seksjon 3.8.1. i dette kapittel.

Det empiriske materiale jeg etter hvert genererte, lot seg ikke gruppere etter bestemte stadier eller profiler. Det var så stor variasjon og kompleksitet i elevenes livshistorier at jeg ikke klarte å forstå den informasjonen jeg satt med. Informasjonen i praksisfeltet var så kompleks og flytende at jeg gikk tilbake til teorien for å søke hjelp. I denne refleksive prosessen begynte jeg å orientere meg mot teorier som beskrev det historiske forholdet mellom minoritet og majoritet, teorier om *den andre* og teorier som beskriver skapelsen av normalitet og avvik, hvorfor ting blir normale og hvem som får makten til å definere denne normaliteten. Jeg søkte etter teorier som kunne gi meg innsikt i elevenes erfarte annerledeshet på skolen, og hvordan skolen som institusjon er plassert i en velartikulert symbolsk, kulturell og historisk kontekst.

Grunntanken i refleksiv forskning er en refleksivitet som går i dybden og kanskje endrer forskerens holdninger og forforståelse. Wanda Pillow (2003) argumenterer for hvordan refleksiv forskning kan skape brudd i tolkningsprosessen og hvordan disse bruddene kan beskrives som ubehagelig refleksivitet (Pillow, 2003). I det refleksive arbeidet med denne studien er det *observasjonene og elevenes livshistorier* som har trigget ubehagelige tankeprosesser i meg som forsker. Det var de formelle og uformelle samtalerne, mine observasjoner av elevene på skolen og i klasserommet, innblikket jeg fikk i deres sosiale erfaringer, deres *levde liv*, deres refleksjoner om skolehverdagen og den tilliten de fikk til meg som var drivkraften i min endring av vitenskapsteoretisk posisjonering. Med inspirasjon fra Paulina de los Reyes vektlegger jeg i dag de små lokale fortellinger om verden når jeg søker etter motstand i det som ellers betraktes som en normal, usynlig og taus kunnskap (de los Reyes, Molina, & Mulinari, 2003).

### 3.4. En narrativ tilnærming

Som en konsekvens av datainnsamlingsperioden valgte jeg en narrativ tilnærming i analysen av elevenes erfaringer på skolen. Narrativ forskning er studier av de ulike måtene mennesker opplever og erfarer verden på. I følge Michael Connelly og Jean Clandinin (1990) er narrativ forskning studier av historier og hva mennesker sier om sin egen livshistorie. Deling av en livshistorie er en gjenfortelling av levd liv, men også en måte å gjenoppleve historiene på nytt. Mennesker befinner seg i en kontinuerlig spiral av levd liv, fortellinger og gjenfortellinger av levd liv (Connelly & Clandinin, 1990). I følge Catherine Riessman (2008) er narrative studier historier som fortelles på en slik

måte at den prøver å overbevise leseren/lytteren til å forstå det som blir omtalt på en bestemt måte. Dette er noe annet enn kun gjengivelser av faktiske hendelser (Riessman, 2008). Riessmann formulerer dette slik:

Narrative scholars would generally agree that a narrative is not simply a factual report of events, but instead one articulation told from a point of view that seeks to persuade others to see events in a similar way (Riessman, 2008, s.187)

I denne studien søker jeg etter innsikt i hvordan elever med minoritetsbakgrunn erfarer og opplever den videregående skolen gjennom deres historier og skoleerfaringer. Disse historiene kalles for livshistorier, som defineres som gjenfortellinger av et menneskets liv eller en gjenfortelling av valgte aspekter ved livet. I denne studien har jeg gjenskapt elevenes livshistorier gjennom de transkriberte muntlige dybdeintervjuene jeg hadde med elevene, med støtte i de uformelle samtalene, underbygget av skole- og klasseromsobservasjoner. I følge Anna Johansson (2005) er et vesentlig perspektiv i narrativ forskning de refleksjonene rundt hvilken virkelighetsforståelse som fokuseres på og vektlegges av forskningsdeltakere i samtalene (Johansson, 2005). I denne studien ligger hovedfokuset på hva minoritets elevene selv sier når de forteller om sine erfaringer på skolen.

#### 3.4.1. Motnarrativer (Counternarratives)

Beskrivelsen av minoritets elevenes livshistorier er inspirert av kritisk raseteori og dens bruk av counternarratives (motnarrativer på norsk) (Gillborn, 1990, 1995). I følge David Gillborn (1990) beskrives counternarratives som et metodologisk verktøy der fokuset ligger på historiene og erfaringene til individer som vanligvis ikke blir hørt. Disse historiene representerer erfaringer og opplevelser som utfordrer det naturlige og nøytrale i den dominante diskursen. Richard Delgado (1993) argumenterer for at erfaringer i counternarratives illustrerer hvordan mennesker som ikke blir inkludert i majoritetsbeskrivelsene beskriver sin egen virkelighet og sosiale erfaringer (Delgado, 1993). Erkjennelsen av at minoritets elevenes livshistorier på skolen var motnarrativer ble klarere for meg gjennom analysen av livshistoriene til den norske referansegruppen. Gjennom den refleksive prosessen i forståelsen av de norske elevenes livshistorier, la jeg merke til hvor forskjellige majoritetshistoriene var i forhold til minoritetshistoriene. Analyser av motnarrativer gir kun mening i forhold til noe annet som de står i

opposisjon til. I denne studien gir motnarrativene til minoritetslevende mening når de kontrasteres til majoritetsnarrativene og til den hegemoniske normaliteten på skolen. Motnarrativene uttrykker motstand og er en opposisjon til den usynlig, tause og normale virkelighetsforståelsen (Giroux, Lankshear, McLaren, & Peters, 1996).

### 3.5. Interseksjonalitet som metodologisk tilnærming

I tillegg til å være en del av det teoretiske rammeverket i denne studien, fungerer også interseksjonalitet som en metodologisk tilnærming. I tråd med Orupabo (2014) er det viktigste bidraget fra interseksjonalitet som metodologisk tilnærming at den avdekker de sosiale kategoriene som blir viktig i skapelsen av individenes livserfaringer i lokale kontekster, og den undersøker på hvilken måte ulike sosiale sammenfiltringer blir viktig for individene. Interseksjonalitet tar avstand fra essensialisering av grupper ved å løfte opp den sosiale kompleksiteten som finnes i individenes subjektposisjoner i ulike sosiale settinger (Orupabo, 2014).

Dette er i tråd med Bhopal og Preston (2012), som beskriver hvordan interseksjonalitet som metodologi kan bidra med innsikt i både skapelsen av subjektposisjoner, kunnskap om normalitet og avvik og hva det betyr å være en *fremmed* i det moderne samfunnet. De beskriver også hvordan forståelsen av sosiale kategorier endrer seg i ulike tidsepoker og i ulike kontekster og situasjoner. Skapelsen av *den andre* og hva vi forstår som den fremmede er derfor historisk og kontekstuell (Bhopal & Preston, 2012).

Leslie Mc Call (2005) beskriver i *The Complexity of Intersectionality* hvordan interseksjonalitetsanalyser består i å beskrive skapelsen av subjektposisjoner i moderne lokale kontekster gjennom å fange kompleksiteten i levd erfaring i menneskets liv og hvordan forskerens egen forståelse spiller en rolle for hvordan han eller hun tolker livserfaringen til subjektene som blir forsket på (Mc Call, 2005). Mc Call beskriver hvordan interseksjonalitet som metodologisk verktøy består av skapelse av personlige narrativer som kan utforske et individs erfarings- og livsverden. Disse narrativene kobles opp til individenes sosiale posisjon som er kroppsliggjort gjennom fortellinger av egne livserfaringer. Ofte blir disse narrativene sosiale erfaringer av *nye* grupper i senmoderne samfunn, det vil si at disse livsfortellingene aldri er definert eller nevnt før. Interseksjoner i subjektposisjoner kan fanges opp ved at individene artikulere hvordan

det oppleves å befinne seg langs ulike dimensjoner av bestemte kategorier (Mc Call, 2005). Det komplekse og flerfoldige i metodologiske analyser gjennom interseksjonalitet vises gjennom hvordan individene selv artikulere opplevelsen av å være innlemmet i flere kategorier og samtidige tilhørigheter. For eksempel vil en arabisk/norsk kvinne som er heteroseksuell og fra middelklassen bli plassert i ulike interseksjoner og sammenvevinger avhengig av hennes subjektposisjonering i ulike sosiale kontekster. Det som er viktig i en interseksjonalitetsanalyse, i følge Berg, Flemmen og Gullikstad (2010), er å vise hvordan levd erfaring og konstruksjonen av subjektposisjonering er innlemmet i kategorier som har en historisk betydning og en sosial forståelse ut fra sin aktuelle kontekst. Disse kategoriene er innlemmet i bestemte forståelser av makt og hierarkiske relasjoner som virker bestemmende for hvordan individene erfarer og opplever dagliglivet.

### 3.5.1. Intrakategorisk interseksjonalitetsanalyser

I denne seksjonen beskriver jeg hvordan jeg anvender interseksjonalitetsanalyser som metodologisk tilnærming. McCall (2005) beskriver ulike analysetilnærminger i interseksjonalitetsanalyser. Gjennom å vektlegge hvordan forskeren forholder seg analytisk og metodisk til sosiale kategorier og prosesser i sosialt liv, definerer McCall tre ulike analysetilnærminger i kvalitativ forskning (Mc Call, 2005):

- a) *Antikategorisk kompleksitet* er basert på en metodikk som dekonstruerer analytiske sosiale kategorier.
- b) *Intrakategorisk kompleksitet* er basert på undersøkelser om prosesser og kategorier som utspiller seg i ulike sosiale sammenhenger og som markerer og definerer grenser.
- c) *Interkategorisk kompleksitet* forutsetter at man anvender allerede forhåndsbestemte eksisterende kategorier for å dokumentere forhold av ulikhet mellom sosiale grupper.

Disse tilnærmingene skiller seg fra hverandre ved at de beveger seg mellom et kontinuum fra en induktiv, vende og se- tilnærming, til en deduktiv, mer teorigleddet tilnærming. Mens interkategorisk kompleksitet tar visse sosiale kategorier for gitt som eksisterende og reelle, starter analysene her med utgangspunkt i forhåndsbestemte kategorier (som f.eks kjønn, sosial klasse og etnisitet). Antikategorisk kompleksitet

vektlegger derimot en dekonstruksjon av kategorier. Den problematiserer eksistensen og gyldigheten av sosiale kategorier og søker etter å dekonstruere selvfølgeligheter og kunnskaper om verden som tas for gitt. Intrakategorisk kompleksitet er i midten av dette kontinuumet mellom avvisning av kategorier, som i antikategorisk kompleksitet, og analyser av forhåndsbestemte kategorier, som i interkategorisk kompleksitet (Mc Call, 2005). Kategoriene i intrakategorisk kompleksitet er ikke tatt for gitt i denne tilnærmingen, men de vektlegges i den grad de er relevante i en gitt kontekst (Berg et al., 2010). Dette er en vente og se - tilnærming. I denne studien bruker jeg McCalls intrakategoriske interseksjonalitetsanalyser i siste analysekapittel som analyserer elevenes erfaringer på skolen gjennom en interseksjonalitetstilnærming.

### 3.5.2. Majoritetsstemmen

Staunæs (2003) skriver i *Where have all the subjects gone?* om en majoritetsinklusiv tilnærming til interseksjonalitetsstudier. Med majoritetsinklusiv mener hun at å spørre både majoritets- og minoritets elever om de samme temaene i intervju situasjonen og arbeide med de samme analytiske perspektivene i forhold til både majoritet og minoritet, kan være med å sette fokus på normalitetsoppfattelser ved å riste i vante forestillinger (Qvotrup Jensen & Christensen, 2012). Staunæs viser at de fleste sosiale kategoriene ikke utelukkende gjelder for etniske (rasialiserte) minoriteter eller kvinner. Interseksjonalitetsanalyser av sosiale kategorier gjelder derimot for alle, og ikke bare for individer eller grupper som blir kategorisert som *de andre*. Hun hevder at det er viktig å inkludere stemmen til majoriteten i studier av kategoriernes samspillsdynamikk, slik at forestillingen av normalitet kommer fram og man får mulighet til å sammenligne de sosiale kategoriene som blir viktig i andregjøringsprosesser på skolen (Staunæs, 2003). For eksempel kan majoritetsinklusive interseksjonalitetsanalyser undersøke hvordan forestillingen av å være et autonomt og selvstendig individ er en sosial konstruksjon som ofte blir tatt for gitt av den norske majoriteten, og hvordan denne forestillingen erfares, skapes og læres på ulike måter av minoritets elever i den norske skolen.

### 3.6. Metodiske valg og datamateriale

I dette delkapittelet redegjør jeg for de metodiske valgene i denne studien og for ulike typer datamateriale som ble generert i datainnsamlingsperioden.

#### 3.6.1. Dybdeintervjuer

I følge Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2010) søker kvalitative dybdeintervjuer etter større innsikt i forskningsdeltakernes verden, sett fra deltakernes ståsted. Under dybdeintervjuer prøver forskeren å forstå individenes opplevelser og erfaringer, og hvordan de selv reflekterer over dette. Det er forskningsdeltakernes subjektivitet som forskeren ønsker å fange under dybdeintervjusituasjoner (Kvale, 1997). Aksel Tjora (2012) skriver at målet med dybdeintervjuer er å skape en situasjon for en fri samtale som beveger seg rundt bestemte temaer (Tjora, 2012). Meningen er å skape en avslappet atmosfære i intervjusituasjonen for å få informantene til å reflektere over egne erfaringer, opplevelser og meninger rundt studiens temaer (Tjora, 2012).

I denne studien gjennomførte jeg semistrukturerte dybdeintervjuer der temaene kretset omkring trivsel, mestring, tilhørighet på skolen og den flerkulturelle subjektiviteten. Jeg var opptatt av ikke å låse temaene i intervjusituasjonen, slik at elevene fikk mulighet til å gå i dybden på spørsmål der de hadde mange refleksjoner. Elevene hadde mange digresjoner, og dermed fikk de anledning til å komme inn på temaer eller erfaringer som jeg ikke hadde tenkt ut på forhånd. Tjora (2012) skriver om intervjuenes intersubjektivitet som en viktig prosess som foregår mellom deltaker og forsker. Hvordan forskeren forholder seg til informasjon som dukker opp i denne intersubjektiviteten er viktig når det gjelder prosjektets pålitelighet og troverdighet.

I denne studien var bruken av åpne semistrukturerte intervjuer avgjørende for å skape denne intersubjektiviteten og for digresjonene elevene kom med i intervjusituasjonen. Ved at jeg hadde en åpen og inkluderende holdning til elevenes livshistorier og ved at jeg ikke låste intervjusituasjonen til bestemte temaer, fikk elevene muligheten til selv å bestemme hva som var viktig for dem akkurat da. I følge Henry Giroux (1996) gir kvalitative dybdeintervjuer mulighet til å knytte elevenes hverdagserfaringer til kunnskap om hvordan sosiale relasjoner, ytre krefter og storsamfunnets dominansforhold knytter seg opp til disse (Giroux et al., 1996). Det var dette jeg ønsket å få kunnskap om gjennom elevenes livshistorier og erfaringer på skolen. Alle



intervjuene ble gjennomført på skolene, oftest i elevenes fritimer og i et tomt klasserom. Jeg tok opp alle intervjuene med båndopptaker, og jeg hadde med meg en skrivebok og en penn slik at jeg kunne skrive notater underveis i intervjuet.

Etter at jeg var ferdig med gjennomføringen av alle intervjuene, bestod arbeidet i å transkribere de muntlige intervjuene. Til sammen fikk jeg 442 transkriberte sider fra intervjuene med elevene. Disse transkriberte intervjuene ble så omgjort til livshistorier. Hver elevs livshistorie består av cirka en sides tekst med en komprimert versjon av elevenes bakgrunn, familiehistorie, tidligere skolegang og erfaringer og opplevelser på skolen i dag, i kronologisk rekkefølge. Det var jeg som forsker som konstruerte livshistoriene til elevene med utgangspunkt i de transkriberte intervjuene, noen ganger med støtte i den informasjonen jeg fikk av elevene i uformelle samtaler på skolen. Jeg brukte ikke observasjonsmaterialet i konstruksjonen av elevenes narrativer, men støttet meg hovedsakelig til den informasjonen jeg fikk fra elevene under intervjusituasjonen. Alle narrative ble konstruert i tredje person, men inni fortellingene har jeg skrevet noen direkte sitater fra elevene. Dette var særlige viktige utsagn som jeg ønsket å understreke og det er disse utsagnene som har styrt valget av de temaene jeg har ønsket å belyse i avhandlingen. All sensitiv informasjon er anonymisert og alle elevenes navn i narrative er fiktive.

### 3.6.2. Observasjoner som refleksjonsgrunnlag

Observasjoner av elevene på skolen og i klasserommene har vært en viktig kilde til informasjon og refleksjon i denne studien. I følge May Britt Postholm (2010) er observasjon en mye brukt metode i innsamling av data i kvalitativ forskning og en tilnærming som kan gi forskeren innsikt i minoritetselevenes erfaringer på skolen i sine naturlige kontekster, blant annet i undervisning og i skolens ulike sosiale settinger (Postholm, 2010). Som jeg nevnte tidligere var ikke bruk av observasjoner noe som var forhåndsbestemt. Likevel ble observasjoner av elevene på skolen og i klasserommene et viktig grunnlag til informasjon i den tiden jeg prøvde å få tak i elever som ville la seg intervju av meg. Den refleksive prosessen ble satt i gang av observasjoner på skolen da jeg la merke til hvordan elevene endret sin atferd i minoritetsklassen og i sin vanlige norskklasser. Observasjoner ble også en viktig kilde til teoretiske analysebegreper som

ledet frem til innsikt i for eksempel den norske habitus<sup>14</sup> på skolen og i observasjoner av hvordan den synlige etnisiteten spiller en rolle i elevenes erfaringer av å være annerledes. Gjennom observasjoner la jeg også merke til hvordan mange elever med minoritetsbakgrunn ble usynlige i klasserom med norske elever, og refleksjoner rundt begrepet mikroagresjon er en direkte videreføring av mine observasjoner av sosiale interaksjoner (eller fravær av interaksjoner) mellom majoritets- og minoritets elever<sup>15</sup>.

### 3.7. Datainnsamlingen

I dette delkapittel gjør jeg rede for gangen i det konkrete arbeidet med å samle elevenes livshistorier. Intervjuene og historiene til elevene ble samlet i løpet av en 7 måneders periode, fra desember 2011 til juni 2012. Til sammen ble 21 elever fra 3 ulike videregående skoler dybdeintervjuet, og 3 ulike klasser på en videregående skole, på trinnet vg1 skoleåret 2011/12 ble observert i den samme perioden. Mange av de elevene som ble intervjuet gikk i en av disse tre klassene på vg1, den såkalte minoritetsklassen. Av de 21 elevene som ble intervjuet, har 17 elever minoritetsbakgrunn. De 4 resterende elevene er norske. De norske elevene gikk i samme klasse som flere av elevene med minoritetsbakgrunn. Alan Bryman (2012) argumenterer for at antall forskningsdeltakere i kvalitative studier bør være minst 20 for å regnes som gyldig (Bryman, 2012b).

### 3.8. Skolekontekster

Til sammen er det tre videregående skoler og tre studielinjer representert i utvalget i denne studien. De videregående skolene ble plukket ut på bakgrunn av tilgjengelighet, rektors tillatelse og forskerens kapasitet, både når det gjaldt tid og ressurser. Likevel var jeg som forsker opptatt av å finne en balanse mellom bredde og kapasitet under forskningsprosessen (Thaagard, 1998).

---

<sup>14</sup> Den norske habitus er et analysebegrep som blir behandlet i kapittel 8: *Subjektposisjoner i den norske skolen*.

<sup>15</sup> Alle disse teoretiske begrepene beskrives nærmere i de ulike analysekapitlene i denne studien.

Skole 1	Skole 2	Skole 3
<b>Studiespesialisering</b>	<b>Helse- og Sosiallinja</b>	<b>Byggfag og TIP- linja</b>
Minoritetsklassen	Jenteklasse	Gutteklasse
2 norske klasser	2 minoritetsjenter	2 minoritetsgutter
11 minoritets elever (7 jenter og 4 gutter)	2 norske jenter (hvorav en av jentene er en norskfødt elev med foreldre fra Irak)	
4 norske elever (1 jente og 3 gutter, hvorav en av guttene er en norskfødt elev med foreldre fra Sri Lanka)		

### 3.8.1. Minoritetsklassen

Den første videregående skolen i denne studien er en kombinert skole med hovedvekt på Studiespesialisering som faglinje. Denne skolen er en stor byskole med over 1000 elever, hvorav ca. 30 % av elevmassen er minoritets elever. Skolen har en modell for organisatorisk tilrettelegging av elever med minoritetsbakgrunn. Elevene med minoritetsbakgrunn som har kort botid i Norge får tilbud om tilrettelagt norsk- og engelskundervisning sammen med andre elever med minoritetsbakgrunn fra samme trinn. Stor sett all deltakende observasjon av elevene foregikk ved denne skolen og i minoritetsklassen. Her fikk jeg lov til å komme og gå når jeg ville og jeg fikk god kontakt med rådgiveren på skolen og flere lærere i minoritetsklassen.

Minoritetsklassen er en overgangsmodell i organisering av opplæringen for elever med minoritetsbakgrunn i den videregående skolen. Engen (2009) uttaler seg om denne overgangsmodellen som en opplæringsmodell som tar sikte på å føre eleven fra morsmålet til samfunnets dominerende majoritetsspråk, med kulturell assimilering til den språklige majoriteten som det underliggende eller det uttalte målet (Engen, 2009). I denne skolen blir mange av elevene med minoritetsbakgrunn samlet i en egen klasse fordi de trenger faglig tilrettelegging for å klare studiespesialisering. Elevene som går i minoritetsklassen er elever som har enten kort botid i Norge, som har utfordringer med språk (norsk og engelsk), eller elever som har andre faglige og sosiale utfordringer. Disse elevene har fagene norsk og engelsk sammen med andre minoritets elever, og de følger hverandre i fagene norsk og engelsk gjennom hele det videregående skoleløpet,

altså i tre skoleår. De har sin avsluttende eksamen i norsk og engelsk på slutten av vg3. De får dermed bedre tid til å forberede eksamen. Disse elevene har ellers de andre fagene i en klasse med andre norske elever, noe som i praksis vil si at de tilhører to parallelle klasser gjennom hele det videregående skoleløpet. Modellen med minoritetsklassen fører til at elever med minoritetsbakgrunn får både bedre tid og mer tilrettelegging i norsk og engelsk, samtidig som de får kontakt med andre norske elever ved å tilhøre en norsk klasse.

### 3.8.2. Helse- og sosialjentene

Den andre skolen i utvalget er også en stor kombinert byskole med et relativt høyt innslag av minoritets elever (ca. 30 %). Jeg valgte elever fra Helse- og Sosiallinja fordi jeg ønsket spredning når det gjaldt studielinjer. På denne skolen gjennomførte jeg dybdeintervjuer med tre jenter som har minoritetsbakgrunn og en norsk jente på vg1. Alle elevene gikk i samme klasse. På denne skolen finnes det ingen tilrettelegging for elever med minoritetsbakgrunn, og disse elevene går i samme klasse som de norske elevene i alle fagene.

### 3.8.3. Byggfag og TIP - de ensomme guttene

Den tredje skolen er en ny kombinert skole med over 1000 elever. Skolen ligger i utkanten av storbyen, og den har veldig få elever med minoritetsbakgrunn. Ved denne skolen intervjuet jeg en gutt med minoritetsbakgrunn som gikk på TIP, Teknisk og Industrielt Program, vg1. Her intervjuet jeg også en gutt med minoritetsbakgrunn som gikk på Byggfag, vg1. Begge guttene var de eneste med minoritetsbakgrunn i sine klasser og disse elevene fikk nesten ingen spesiell tilrettelegging på skolen, kun en ekstra norsktid i uken sammen med en assistent. Siden det er få elever med minoritetsbakgrunn ved denne skolen, får disse to elevene denne ekstra norsktimen sammen, og det var i denne timen jeg fikk lov til å intervju dem.

### 3.8.4. Den norske referansegruppen

I tråd med Staunæs (2003) sine refleksjoner om majoritetsinklusive interseksjonalitetsstudier, valgte jeg å ha en norsk referansegruppe som representerte majoritets elevenes *normalopplevelser*. Disse elevene representerer mitt ønske om å få et innblikk i majoritetserfaringen på skolen. Begrunnelsen for referansegruppen ligger i et ønske om å få mer innsikt i hvordan de norske elevenes opplevelser kan knyttes til

sosiale diskurser og overordnede maktrelasjoner når jeg sammenlignet deres opplevelser med opplevelsene til minoritets elever i den norske videregående skolen.

### 3.9. Analyseprosessen

Denne studien er hovedsakelig preget av teoretiske fortolkninger av elevenes livshistorier. Studiens vitenskapsteoretiske og teoretiske rammeverk, samt forskerens forforståelse påvirker i høyeste grad tolkningen av elevenes erfaring på skolen. I den første fasen av analyseprosessen tok jeg utgangspunkt i Tjoras (2012) SDI- modell for kvalitative analyser. SDI står for en *stegvis-deduktiv induktiv metode*. I SDI- metoden arbeider man i *oppadgående* og *nedadgående* etapper parallelt. Det betyr at forskeren jobber både induktivt (fra data mot teori) og deduktivt (fra teori til empiri) samtidig gjennom hele forskningsprosessen, fra starten av analysen av datamaterialet til utviklingen av begreper eller teorier (Tjora, 2012a). I denne studien om minoritets elevers erfaringer på skolen har jeg jobbet oppadgående og nedadgående gjennom den refleksive prosessen jeg har hatt i forståelsen av elevenes erfaringer og opplevelser på skolen. Tjoras SDI- tilnærming har også sterke paralleller til den abduktive metoden. I den abduktive analysemetoden blandes elementer fra både den induktive og den deduktive tilnærmingen (Alvesson & Skoldberg, 2009).

I den abduktive analysemetoden starter forskeren med empiriske representanter for et sosialt fenomen, parallelt med forutinntatte deduktive perspektiver. I den abduktive tilnærmingen, som i SDI- tilnærmingen, foregår begge prosessene samtidig, slik at tolkningen av det man finner i det empiriske nivået i første omgang kan gi rom for en stadig utvikling og endring av det teoretiske nivået. Denne refleksive prosessen krever videre nye empiriske observasjoner, som igjen kan kreve en revisjon av det valgte teoretiske perspektivet, som igjen kan kreve nye empiriske observasjoner, og så videre (Alvesson & Skoldberg, 2009). Gjennom hele analyseprosessen i denne studien har jeg forholdt meg åpen til å revidere studiens teoretiske perspektiver i møte med empirien. Dette har i sin tur også endret forståelsen av det empiriske materialet gjennom tolkninger i en kontinuerlig endring (Alvesson & Skoldberg, 2009).

Til slutt endte jeg opp med tre ulike analysetilnærminger, representert i de tre analysekapitlene som utgjør denne avhandlingen. Hvert analysekapittel illustrerer de

forskjellige analysemåtene, men felles for dem er den narrative tilnærmingen de deler. De tre narrative analysetilnærmingene i denne studien er narrativ livshistorieanalyse, tematisk narrativ analyse og intrakategorisk interseksjonalitetsanalyse.

### 3.10. Analytisk generalisering

Analytisk generalisering viser til hvordan funnene fra en undersøkelse kan brukes for å beskrive hva som kan skje i en annen situasjon (Tjora, 2012a). I denne studien har jeg, som tidligere nevnt, hovedsakelig gjennomført teoridrevne analyser. Det er teorien som har vært drivkraften når jeg, i ulike deler av materialet og i analysekapitlene, anvender og drøfter analytiske begreper opp i mot elevenes erfaringer på skolen. De teoridrevne analysebegrepene *den norske habitus*, *den idealtypiske eleven*, *synlig etnisitet*, *den tause normaliteten og hybriditet* kommer fra studiens teoretiske rammeverk i et forsøk på å få innsikt i elevenes erfaringer av å være annerledes på skolen. Ved hjelp av det fundamentet jeg har lagt til grunn (gjennom den vitenskapeteoretiske posisjoneringen og det teoretiske rammeverket), har jeg beveget meg fra det partikulære gjennom elevenes erfaringer i skolen, til det allmenne som er beskrivelsen av sosiale diskurser, kulturelle og symbolske forutsetninger og historiske makthierarkier i etniske relasjoner. Studiens bruk av teori og teoridrevne empiriske analyser prøver å avdekke overordnede sosiale mekanismer som muligens kan overføres til å også beskrive minoritetslevers erfaringer i andre skoler enn de jeg har undersøkt i denne studien. Den analytiske generaliseringen i denne studien kan dermed knyttes til de teoretiske begrepene jeg anvender for å forklare minoritetslevenes erfaringer av å være annerledes på skolen. Disse begrepene kan også brukes for å beskrive lignende fenomener i andre kontekster.

#### 3.10.1. Troverdighet og transparens

I følge Alvesson og Skoldberg (2009) knyttes kvalitative studiers troverdighet til forskerens transparens og refleksivitet. Ved å være transparent under hele datainnsamlingen, under analysene og i den refleksive prosessen, har jeg forsøkt å etterkomme dette kravet gjennom hele studien. Ved å starte avhandlingen med min egen livshistorie og reflektere over min forforståelse har jeg gjennom forskningsprosessen forsøkt å etterkomme dette kravet om transparens. Tjora (2012) argumenterer for hvordan tillit er avgjørende for påliteligheten i kvalitative studier (Tjora, 2012a), noe jeg drøfter flere steder i denne avhandlingen. Ved at jeg også er en minoritet i Norge

opplevde elevene en gjenkjennelse i meg, noe som bidro til at elevene stolte på meg på en annen måte enn de kanskje ville ha stolt på en norsk majoritetsforsker. Bryman (2012) understreker viktigheten av utvalget for å diskutere troverdighet i kvalitative studier. Antall forskningsdeltakere i denne studien blir et viktig kriterium for å kunne diskutere troverdighet i kvalitativ, reflektiv forskning (Bryman, 2012b). Variasjonen av elever når det gjelder opprinnelsesland, nasjonalitet, kjønn, sosial klasse og religion er stor i denne studien.

### 3.11. Ethiske betraktninger

Kvalitative studier basert på dybdeintervjuer, observasjoner og livshistorieanalyser krever stor bevissthet om etiske hensyn. Slike hensyn er relevante under hele forskningsprosessen, både når det gjelder datainnsamlingsmetoder, tolkning av det levde liv, innsikt i sosiale erfaringer og presentasjonen av det empiriske materialet. Dimensjoner som tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet har preget den kontakten jeg har hatt med deltakerne i denne studien, og disse etiske hensynene ble viktige gjennom hele forskningsprosessen. Det skapes en forpliktelse hos forskeren og en forventning hos forskningsdeltakere (Tjora, 2012).

Det som er viktig å reflektere over i denne sammenhengen er den tilliten elevene fikk til meg. Særlig jentene i denne studien var svært interesserte i å dele sine livshistorier. Rollen som både forsker, kvinne og innvandrers med interesse for elevenes liv og erfaringer fungerte som et godt utgangspunkt da jeg spurte elevene om å være forskningsdeltakere i denne studien. Gjennom å bli kjent med elever på uformelle arenaer, som i kantina under friminuttene, og i elevenes fritimer, fikk de også et innblikk i mitt liv. Jeg fortalte elevene at jeg også har gått i en mottaksskole og at jeg også har erfart skolen som en minoritetslev. Dette skapte en god tone mellom oss ved at de kjente seg igjen i meg. Jeg fungerte som en rollemodell for dem. Denne åpenheten var en viktig forutsetning for all den informasjonen jeg fikk fra elevene, og det skapte en gunstig kontekst for tilgang til mer informasjon i skolens uformelle arena. Den samme formen for gjenkjenning opplevde jeg da jeg tidligere arbeidet som sosialpedagogisk rådgiver på en videregående skole. Mange minoritetslever pratet med meg om sine problemer da de visste at jeg også var en innvandrers og en *utlending* i Norge.

Selv om denne åpenheten har sine klare fordeler, drøfter jeg de etiske prinsippene som denne relasjonen innebærer. Relasjonen mellom forsker og forskningsdeltaker er på ingen måte symmetrisk. Jeg, som forsker i denne relasjonen, har implisitt mer makt enn forskningsdeltakerne i denne studien. Selv om elevene i denne undersøkelsen gis frivillig deltakelse og når som helst kan trekke seg fra studien uten å gi nærmere begrunnelse, og selv om forskeren er fleksibel i forhold til intervjuavtalen og gjennomføringen av intervjuet, er det likevel forskeren som innehar mer autoritet i denne relasjonen (Tjora, 2012b). Jeg er eldre enn mine forskningsdeltakere og har mer formell utdanning. Det er et stort etisk ansvar som forsker å bære elevenes livshistorier på en etisk forsvarlig måte gjennom hele studien og i etterkant. Ved at jeg har fått godkjenning til å gjennomføre denne studien av NSD (Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste), og ved at jeg har anonymisert skolens og elevenes navn har jeg prøvd å etterkomme de etiske forpliktelsene jeg som forsker har i forhold til forskningsdeltakerne.

### 3.11. Kritiske refleksjoner

Denne avhandlingen har blitt til en lang monografi. Det var nødvendig å velge monografi som sjanger i denne studien på grunn av den refleksive tilnærming og den pågående dialogiske spenningen mellom teori og empiri i forskningsprosessen (Alvesson & Sköldberg, 2009).

Det som kunne ha blitt gjort annerledes hvis jeg skulle ha gjennomført denne studien på nytt er valg av metode. Selv om jeg fikk god informasjon av deltakerne gjennom dybdeintervjuer og en narrativ tilnærming, er etnografisk feltarbeid kanskje den riktige metoden i kvalitative studier med lignende problemstillinger. Selv om jeg var lange perioder ved den ene skolen og på en utilsiktet måte observerte elever i sine *naturlige* omgivelser, er ikke denne studien et etnografisk feltarbeid i sosialantropologisk ånd. I ettertid ser jeg at jeg fikk den beste informasjonen av elevene gjennom observasjoner *sammen med* intervjuene, og jeg lurer på om jeg hadde kommet frem til de samme konklusjonene hvis jeg hadde hatt etnografi som hovedmetode. Jeg tror at jeg kanskje hadde fått mer informasjon om *gjøringsprosessene* (både majoriserings- og minoriseringsprosessene) i skolene hvis jeg hadde startet studien med en etnografisk tilnærming. Dette vil eventuelt kunne undersøkes i et fremtidig prosjekt.



Et annet moment er min egen posisjon som minoritetsforsker. Jeg lurer på hvor mye den informasjonen jeg fikk kan tillegges min egen bakgrunn, og hvor troverdig den informasjonen jeg fikk er, da jeg ikke er etnisk norsk. Det hadde vært veldig interessant om en norsk majoritetsforsker hadde gjennomført en lignende studie for å kunne sammenligne hvilken informasjon forskeren får avhengig av forskerens bakgrunn og etnisitet i møte med elevene på skolen.

Til slutt reflekterer jeg over lærerens plass i denne studien. Selv om problemstillingen fokuserer på minoritetselvenes erfaringer i den norske skolen, var det til tider en utfordring å skille elevenes erfaringer fra lærerens erfaringer blant denne elevgruppen. Når jeg i tittelen av denne avhandlingen skriver: *Skolen ser ikke hele meg!* peker ordet skole egentlig på læreren i skolen, da lærerne utgjør en viktig del av elevenes erfaringer på skolen. Det hadde vært veldig interessant i et senere prosjekt å undersøke hvordan norske majoritetslærere reflekterer over minoritetslever på skolen, ut fra det samme teoretiske rammeverket som jeg har anvendt i denne studien. På et tidlig tidspunkt i datainnsamlingsperioden valgte jeg å ikke inkludere læreres refleksjoner om denne elevgruppen, da det var et stort språk mellom lærernes forståelse av minoritetselvene og minoritetselvenes egen virkelighetsforståelse på skolen.



## DEL 2

### Kontekstualisering av studien



## 4. Et bakteppe

### 4.1. Norge i superdiversiteten

«Mamma, hvorfor er jeg brun»? «Jo, fordi mamma og pappa kommer fra et land der alle er brune». «Men hva er jeg da? Er jeg hvit eller brun»? «Du er brun utenpå, og hvit inni, fordi du er født i Norge». (Samtale mellom mamma (meg) og Martina, 3 år, barnehagejente og født i Norge).

I dette kapitlet setter jeg avhandlingen i en samfunnsmessig kontekst. Jeg beskriver hvordan Norge har blitt påvirket av generelle globale prosesser som reduserer betydningen av avstander, gjør stater mer avhengig av transnasjonal handel, øker den frie flyten av tjenester og mobiliteten hos mennesker på tvers av landegrenser. Jeg drøfter hvordan denne kompleksiteten fører til økt behov for informasjon om hva som skjer til enhver tid (Held, 2010). Videre beskriver jeg det norske samfunnet i superdiversiteten, med en beskrivelse av en senmoderne sosial kompleksitet og et mangfold Norge ikke har opplevd før. Jeg redegjør for ungdomskulturen i denne samfunnskonteksten, og for hvordan minoritetsungdom påvirkes av denne sosiale kompleksiteten og av de generelle globale endringene i superdiversiteten. Til slutt avrunder jeg kapitlet med refleksjoner rundt spørsmålet: Har det norske utdanningssystemet endret seg i takt med denne overordnede utviklingen i superdiversiteten og med den økende kulturpluralismen i dag?

#### 4.1.1. En kort historisk oversikt

Det nasjonalromantiske og det nasjonalstatlige synet på det norske samfunnet har vært rådende inntil ganske nylig. Å være norsk har betydd å ha ett fedreland, ett språk, en konge og å tilhøre den lutherske kirke. Å være norsk har vært en enkel sosial konstruksjon som innebærer å ha tilgang til nasjonale og borgerlige rettigheter forbundet med å ha en norsk mor og far (Harlap & Riese, 2014). Denne norskheten er gjerne forbundet med en nordisk opprinnelse, som innebærer å være hvit og lys i huden (Gullestad, 2006b; Pihl, 2009). Den norske kulturen har tradisjonelt blitt karakterisert som homogen og egalitær, med sterke likhets- og velferdssidealer, og vektlegging av like muligheter for alle (Eide, 2014).

Hylland Eriksen (2015) mener at nordmenn generelt har vært et fredelig og isolert folkeslag med lange demokratiske tradisjoner, og relativt få konflikter innad i landet, med unntak av perioden med tysk okkupasjon under andre verdenskrig, fra 1940-45. I den norske kulturen har likhetstankegangen bidratt til en sterk følelse av nasjonalt fellesskap som kommer til uttrykk gjennom det veletablerte velferdssamfunnet, den norske arbeidsmoralen, den norske dugnadsånden og feiring av 17. mai. Disse norske kulturelle og tradisjonelle verdiene blir utfordret i dagens globaliserte, teknologiske og flerkulturelle Norge (Eriksen & Sajjad, 2015).

Norge har de siste 40 årene vært deltaker i overordnede globaliseringsprosesser, både gjennom EUs transnasjonale samarbeid, markedsliberalismen og globale neoliberalistiske strømninger i verden. Norge har også vært deltaker i informasjonsrevolusjonen gjennom bruk av internett og økt virtuell kommunikasjon. I tillegg har Norge siden 1960-tallet vært en rik oljenasjon, med økt behov for arbeidskraft og dermed økt migrasjon, både av mennesker fra ikke-vestlige land og av mennesker fra andre europeiske land gjennom EØS-avtalen. Alle disse samfunnsmessige endringene fører til at Norge er på vei til å bli et globalisert, markedsstyrt og flerkulturelt samfunn der mange kulturer, språk, religioner og etnisiteter lever sammen side om side med en norsk majoritetsbefolkning. Når mange mennesker med ulik kulturell bakgrunn bosetter seg permanent i Norge, når avstandene blir mindre gjennom virtuell kommunikasjon og når Norge blir stadig mer avhengig av et fritt internasjonalt og globalt marked, er det vanskelig å tro at dette på kort og lang sikt ikke vil påvirke det norske samfunnet og den norske kulturen.

#### 4.2. Globaliseringsprosesser

Dagens globaliseringsprosesser kan sees på som omfattende kvalitative endringer i verdenssamfunnet (Held, 2010). Globalisering kan forstås som et kontinuum, der det lokale plasseres på den ene siden, og det globale plasseres på den andre. David Held (2010) beskriver globalisering som en utvidelse av sosial, politisk og økonomisk aktivitet, på tvers av nasjonale grenser. Det kan også betraktes som et raskt voksende nettverk av investeringer, handel og kulturutveksling på tvers av landegrenser. Globalisering kan videre linkes til ideer, mennesker, informasjon og kapital som flyter på tvers av kulturer og nasjonale landegrenser med en økende hastighet (Held, 2010).

Den dype innvirkningen som disse prosessene kan ha på den organiseringen kan belyses ved å vise til hvordan hendelser som foregår i det fjerne kan ha innflytelse på vår egen hverdag, og hvordan bestemte lokale hendelser kan ha store innvirkninger på det globale planet. Avstanden i verden minsker, informasjon blir mer tilgjengelig og hastigheten øker. Globaliseringsprosesser bidrar til å redusere betydningen av avstander og statsgrenser. Kompleksiteten i sosiale relasjoner øker ved at fysiske grenser ikke lenger er det som hindrer oss i å møte andre.

#### 4.2.1. Informasjonsrevolusjonen

Parallelt med globaliseringsprosesser, har Norge de siste 20-30 årene vært deltaker i en global informasjonsrevolusjon. The World Wide Web, eller Internett som det kalles på norsk, har med sine kommunikasjonskanaler, ulike sosiale medier, og mange muligheter for virtuell kommunikasjon, gitt rom for flere interkulturelle møter og et større kulturelt og sosialt kunnskapsmangfold. Verden er blitt mindre, også i Norge.

Informasjonsrevolusjonen knyttes gjerne til innføringen av informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT). Denne kommunikasjonsteknologien endrer måten man kommuniserer med hverandre på, og gjør oss uavhengig av fysisk tilstedeværelse for å treffe andre. IKT vil ha en sentral rolle i fremtidens sosiale liv og arbeidsliv, da mye kommunikasjon vil foregå virtuelt. Informasjonsrevolusjonen gir rom for omfattende strukturelle endringer i samfunnet, ved at fysisk tilgjengelighet ikke lenger er et krav for å oppnå kontakt med andre, eller et hinder for å søke informasjon om verden.

#### 4.2.2. Migrasjon

Migrasjon betyr folkevandring, eller inn- og utvandring. Begrepet migrasjon brukes når mennesker skifter bosted permanent, og det finnes både klimatiske, demografiske, økonomiske, sosiale og politiske årsaker til migrasjon. Norge er delaktig i det globale migrasjonsbildet. I dag er nærmere 14 % av befolkningen i Norge innvandrere eller direkte etterkommere av innvandrere (SSB, 2014).

Norge er et ungt innvandringsland. Fra 1960-tallet startet arbeidsinnvandringen til Norge på grunn av oppgangstider og behovet for arbeidskraft som en konsekvens av at Norge hadde blitt en rik oljenasjon. Fra 1970-tallet ble Norge i tillegg et mottaksland for flyktninger og asylsøkere, og senere, som en følge av bestemmelser om et felles

arbeidsmarked innenfor EU/EØS og en utvidelse av EU i 2004, opplevde Norge en andre bølge av arbeidsinnvandring på 2000-tallet, denne gangen fra de nye EU-landene i Øst-Europa (Thorshaug & Svendsen, 2014).

Meld. St. 6, *En helhetlig integreringspolitikk* (2012) vektlegger kunnskap om migrasjon til Norge og om migrasjonsprosesser som en forutsetning for å kunne utforme en målrettet integreringspolitikk som berører Norge nå og i tiårene som kommer (Meld. St. 6, 2012-2013). I dag er det innvandring fra afrikanske land (Somalia og Eritrea), fra Afghanistan, Syria og Øst-Europa som dominerer innvandringsbildet i Norge. I følge statistiske prognoser utført av SSB, kommer ikke migrasjon til Norge å bli mindre i tiårene som kommer (SSB, 2015).

Migrasjonsprosessen skaper samfunns- og subjektivitetsutfordringer for de involverte, både for majoriteten i et land, og for minoritetsgruppene som er involverte. Når mennesker migrerer til et nytt land, må de tilpasse seg en ny kontekst. Mennesker rives opp fra sine røtter og møter en annerledes sosial virkelighet som kan være veldig forskjellig fra hvordan man forstår seg selv og andre. Hva man mestrer, verdiene man hviler på, sosiale koder og selvforståelse kan variere enormt fra den kulturen mennesker migrerer fra og den kulturen man migrerer til. Sosialiseringprosessen får ofte en ny start, og migrasjonsprosessen rører det dypeste ved det menneskelige grunnlaget (Berg, 2010; Eriksen & Sajjad, 2015). Samtidig vil migrasjon til Norge påvirke majoritetskulturen ved at nye kulturelle uttrykk og nye væremåter blir tilgjengelig og kjent. Dette kan skape dilemmaer for majoritetsbefolkningen, ved at normaliteten som ofte tas for gitt, blir utfordret i møte med en annen kulturell virkelighetsforståelse (Gillborn, 2004).

Endring i subjektforståelse som foregår gjennom migrasjonsprosesser får konsekvenser for mange områder i livet. Det er viktig med innsikt i integrasjonsprosesser hos mennesker med innvandrerbakgrunn i Norge, samtidig som det er viktig å få innsikt i hvordan møter med minoriteter påvirker majoritetskulturen (Dahlstedt, 2009). Viktige temaer å undersøke er hva som skjer med selvforståelsen til innvandrere på bakgrunn av migrasjonserfaringen og hvordan normalitetsforståelsen til majoriteten endres gjennom møter med kulturelt og etnisk mangfold. Det norske samfunnet, som den homogene,



egalitære og *ensomme* nasjonen den har vært i lange tider, blir erfart og opplevd på ulike måter av mennesker med minoritetsbakgrunn. Politiske aktører i det norske samfunnet uttrykker behov for mer kunnskap om prosesser som fører til at ulike grupper førstegenerasjonsinnvandrere plasserer seg forskjellig i samfunnsbildet. Det nye flerkulturelle Norge søker en annerledes terskel for *norskhet* enn den vi har i dag. Den norske regjeringen etterlyser økt kunnskap om transnasjonale erfaringer hos folk som lever i Norge og deltar på ulike institusjonelle områder i samfunnet (Meld. St. 9 (2006-2007)).

I dagens Norge ser man hvordan globaliseringsprosesser, tilgang på informasjonsteknologi, migrasjon og innvandring utfordrer norske kulturelle likhetsverdier. Måten mennesker kommuniserer med hverandre på endres ved økt bruk av sosiale medier og globale klasseskiller blir synlige i norske gater gjennom utenlandsk tiggings og prostitusjon, samt i norsk arbeidsliv gjennom lavtlønte bygningsarbeidere fra Øst-Europa og mennesker med innvandrerbakgrunn overrepresentert i vaskesektoren, restaurant- og drosje næringen (Simonsen, 2008). Vi ser også hvordan det flerkulturelle Norge er en utfordring for den offentlige debatten der polarisering og flertydighet står side om side.

Marianne Rugkåsa skriver i *Likhetens dilemma* (2012) at selv om Norge de siste tiårene har blitt et flerkulturelt samfunn, føres det ingen multikulturalistisk politikk her. Likhetsidealer står sterkere enn multikulturalistiske idealer, og politikken i Norge er basert på likhet og individualitet, og ikke på kollektive grupperettigheter som preger multikulturalistiske stater. Etniske minoriteter i velferdsstaten benytter seg av de samme ordningene som majoriteten, og det finnes få lover øremerket særrettigheter kun beregnet for minoriteter i Norge (Rugkåsa, 2012).

#### 4.3. Superdiversitet

Samfunnet i dag blir beskrevet på mange ulike måter, avhengig av teoretiske perspektiver og tilnærminger. Fellestrekkene er likevel fokuset på konsekvensene av virtuell kommunikasjon, migrasjon, det frie markedet og informasjonsteknologien for dagens samfunn. Det postmoderne samfunnet, informasjonssamfunnet, det senmoderne

samfunnet og kunnskapssamfunnet er betegnelser som brukes for å beskrive dagens samfunn.

I denne studien beskriver jeg det norske samfunnet i *superdiversiteten*. Med støtte i Steven Vertovec (2007) har jeg valgt denne betegnelsen fordi den vektlegger hvordan sosial kompleksitet, globaliseringsprosesser, informasjonsteknologi, virtuell kommunikasjon og økt migrasjon endrer måten mennesker forstår seg selv på.

Superdiversity is a notion intended to underlie a level and kind of complexity surpassing anything the country has previously experienced (...). A dynamic interplay of variables among increased number of new, small and scattered, multiple-origin, transnationally connected, socio-economically differentiated and legally stratified immigrants who have arrived over the last decade (Vertovec, 2007 s. 1024)

Vertovec beskriver superdiversitet som et samfunn der sosial kompleksitet blir det vanlige, der migrasjon ikke bare øker, men også omfatter mennesker fra flere land og av flere årsaker enn tidligere. Samtidig oppstår det nye forbindelser mellom majoritet og minoritet og mellom de ulike minoritetsgruppene. Innvandrere er også heterogene når det gjelder sosial klasse og utdanningsnivå, noe som gir dem ulike utgangspunkt for å lykkes i mottakerlandene. Dette bidrar til å øke kompleksiteten ytterligere (Vertovec, 2007).

Engen (2014) skriver om Norge i superdiversiteten. Han beskriver de kvalitative endringene som finner sted i det norske samfunnet når blant annet ulike minoritetsgrupper favner over flere generasjoner. Han beskriver hvordan nye generasjoner ungdommer som er norskfødte med innvandrerforeldre preger det flerkulturelle norske samfunnet i dag. Disse ungdommene utvikler nye subjektposisjoner og levemåter som på den ene siden avviker fra foreldregenerasjonen, samtidig som de på den andre siden også representerer nye måter å være norsk på (Engen, 2014). Disse nye sosiale prosessene beskriver jeg nærmere i det første analysekapittelet *Subjektposisjoner i den norske skolen*, der jeg argumenterer for fire ulike former for tilpasning og orientering som jeg finner hos minoritetselever i den norske skolen.

#### 4.3.1. Ungdom og minoritetsungdom i superdiversiteten

Begrepet ungdom karakteriseres som en overgangsperiode fra barndom til voksen alder, og denne overgangen er noe alle må gjennom (Krangle & Øia, 2010). Ungdomstiden kan oppfattes som en transformasjon, både kroppslig, sosialt og mentalt, der ungdommer forventes å velge de rollene de ønsker å spille ut i voksenlivet, samt finne ut hvem de ønsker å være som voksne. Ungdom som kategori kan ikke betraktes atskilt fra den sosiale og historiske konteksten den er omgitt av (Engen, 2010).

Johanna Wyn og Rob White (1997) oppfatter ungdomsbegrepet som en sosial prosess, som en overgang fra barndom til voksenalder (Wyn & White, 1997). Tilsvarende beskriver Olve Krangle og Tormod Øia (2010) i *Den nye moderniteten* hvordan globalisering ser ut til å skape en ny forståelse av ungdom, der individualisering og valgkompetanse står som sentrale komponenter i utformingen av ungdommens liv. Overgangen fra barndom til voksen beskrives som en tid der man bryter med foreldrene som autoriteter, der ungdom velger å relatere seg til andre grupper og en tid der ungdom må velge sin egen voksenalder. Krangle og Øia (2010) hevder at uansett nasjonalitet og etnisk tilhørighet vil denne løsrivelsen og alle de valgene ungdom tar i denne perioden være en del av det å tilhøre ungdomskategorien (Krangle & Øia, 2010).

Ungdom er ingen ensartet gruppe. De sosialiseres under ulike forhold, under ulike materielle vilkår og under innflytelse av ulike kulturelle impulser. Ungdom blir formet i en vekselvirkning mellom familie, hjemmemiljø, skole og samfunnet for øvrig. Den samlede hjemmesituasjonen, foreldrenes levekår, holdninger og verdier er en del av det helhetlige oppvekstbildet. Ungdom er på samme tid innlemmet i alle disse vekselvirkningene, og de forholder seg til disse aktørene til enhver tid (Krangle & Øia, 2010).

Forskjellen mellom forestillingen om *en normal vanlig norsk ungdom*<sup>16</sup> og ungdom med minoritetsbakgrunn, er migrasjonserfaringen som ungdom med minoritetsbakgrunn har, eller som deres foreldre har opplevd. Migrasjonserfaringen fører til at disse

---

<sup>16</sup> Jeg skriver om en *normal* ungdom for å definere den i forhold til noe unormalt, noe som avviker fra normaliteten. I denne studiens kontekst blir normaliteten assosiert med majoriteten. En normal norsk ungdom defineres her som en ungdom som tilhører en norsk majoritet, i motsetning til en minoritetsungdom som tilhører en ikke-norsk etnisk minoritet.

ungdommene kan ha andre kulturelle og sosiale referanserammer fra sin primærsosialisering, slik at de behersker flere og andre sosiale/kulturelle koder enn mange norske ungdommer. I tillegg erfarer ungdom med minoritetsbakgrunn spesifikke prosesser knyttet til deres innvandrersstatus, som etniske kulturkonflikter med foreldre, konstituering av egen selvforståelse, manglende kulturell forankring og erfaringer med marginalisering, rasisme og diskriminering (Øia & Torgersen, 2004).

Øia (2004) skriver at ungdom med minoritetsbakgrunn i Norge har fått betydelig negativ oppmerksomhet i media, i form av bekymring og negativ omtale. En vanlig oppfatning er at utbredelse av kriminell atferd er større for innvandrerungdom enn for norsk ungdom. Likevel hevder han i en studie av både norske og innvandrerungdommers problematferd at forklaringer som tar utgangspunkt i at innvandrerungdom befinner seg i et krysspress mellom flere kulturer eller etniske identiteter, viser seg å ha liten forklaringskraft. I denne studien er det vanskelig å begrunne at innvandrerungdom befinner seg i en kulturelt marginal posisjon og at de derfor begår flere kriminelle handlinger. Forhold som påvirker omfanget av problematferd var de samme for både norske og minoritetsungdom, med bare ett unntak. Han viser til at problematferd hos både norske og minoritetsungdom uttrykker et ungdomsproblem, som springer ut fra skapelsen av en moderne og en vestlig ungdomsrolle. Han mener at stabilitet, kommunikasjon, tillit og støtte innad i familien er en større predikator for omfanget av problematferd enn det å tilhøre kategorien innvandrerungdom. Likevel mener Øia at ungdom med minoritetsbakgrunn opplever flere mulige risikofaktorer enn vanlig norsk ungdom. I tillegg til å hankses med familierelasjoner, venner, fritid, ungdomskulturer og media, opplever ungdom med minoritetsbakgrunn å måtte håndtere ulike etniske kulturforståelser som kan kolliderer med de overnevnte faktorene. Dette kan gjøre deres identitetssøken ytterligere utfordrende sammenlignet med andre norske ungdommer (Øia & Torgersen, 2004).

Til forskjell fra Øia, argumenterer jeg i denne studien for at ungdom med minoritetsbakgrunn opplever flere parallelle overgangsfaser enn majoritetsungdom. I tillegg til den vanlige ungdomsovergangen, med løsrivelse fra familien og prøving og feiling av ulike sosiale roller, har ungdomstiden for mange minoritetsungdommer en

etnisk og kulturell dimensjon som ikke kan undervurderes. Subjektformasjonen hos disse ungdommene får en tilleggsdimensjon ved at de må smelte sammen og ordne ulike, og til dels motstridende kulturelle, sosiale, etniske og historiske elementer. Disse tilleggsdimensjonene er viktige for disse ungdommene og bør ikke underkommuniseres eller usynliggjøres i den norske utdanningskonteksten.

Mette Andersson (2000) er skeptisk til bruken av begrepet minoritets- eller innvandrerungdom som en egen kategori. Hun skriver at begrepet innvandrerungdom ikke er objektivt og nøytralt. Politikere, forskere, media og markedskrefter ønsker å vektlegge innvandrerstatus som den avgjørende og viktigste kategorien for ungdom med innvandrerbakgrunn. Andersson hevder at ordet innvandrer viser til ulikhet, forskjellighet, og til en strukturell posisjonering preget av andregjøring<sup>17</sup>; samfunnet i forhold til en majoritet, slik at den forsterker ideen om *den andre* i sosiale situasjoner. Ved å fokusere på ungdomskategorien som en generell kategori, uten å skille minoritetsungdom som en egen kategori, søker hun etter å vektlegge innvandrerungdommers kreativitet, tilpasning og engasjement og det som er felles for alle ungdommer. Likevel bruker hun begrepet innvandrerungdom i sin avhandling, i mangel på et bedre begrep (Andersson, 2000).

Felles for ungdom, både med og uten minoritetsbakgrunn er at de må lære seg å beherske kodene i et samfunn som er i rask endring, og som i varierende grad er forskjellig fra det samfunnet foreldrene vokste opp i. Superdiversitet karakteriseres av økt individualisering, refleksivitet, valgkompetanse og kompleksitet. Tormod Øia og Viggo Vestel (2007) skriver at for familier fra områder der moderniseringsprosessene ikke er kommet så langt, er det rimelig å tenke at tradisjonene og den kollektive orienteringen står i et motsetningsforhold til den individualistiske ideologien som preger dagens vestlige samfunn (Øia & Vestel, 2007).

Til forskjell fra Andersson, argumenterer jeg for at et av de viktigste premissene i denne studien er at minoritetsungdom først og fremst skal studeres som det de faktisk er:

*Ungdom med minoritetsbakgrunn*. Det er så mange hverdagslige dimensjoner som er annerledes for minoritetsungdom sammenlignet med majoritetsungdom at den etniske

---

<sup>17</sup> For en nærmere forklaring av andregjøring, se teorikapittel i avsnittet om postkolonial teori.

dimensjonen og migrasjonserfaringen også bør spille en rolle i studier av ungdommenes sosiale erfaringer. Fram til i dag har mye av forskningen underkommunisert etnisitet og migrasjon som dimensjoner som påvirker ungdommenes selvforståelse.

Andersson (2000) beskriver ungdom med minoritetsbakgrunn som innlemmet i motstridende forventninger. I sin studie av etniske minoritetsungdom i norske urbane kontekster, fant hun ut at ungdom med minoritetsbakgrunn på den ene siden er fristilt til å skape sin egen identitet, gjennom globale markedskrefter, økt global kommunikasjon og økt tilgang på materielle ressurser. På den andre siden fant Andersson ut at disse ungdommene kontinuerlig er innlemmet i bestemte strukturelle beskrivelser av hvem de er, noe som kan hemme deres muligheter for fritt identitetsarbeid. Den strukturelle beskrivelsen skaper en offentlig forståelse av minoritetsungdom som ikke er objektiv eller nøytral. Forståelsen av minoritetsungdom blir knyttet til en diskursiv representasjon av hvem *den andre* er, og hvordan samfunnet definerer dem som en enhetlig kategori. Andersson (2000) hevder at:

(...) Når vi prøver å definere hvem og hva minoritetsungdom er, tvinger vi denne gruppen gjennom våre egne subjektive og diskursive kategorier av hvem de er, og dette er på ingen måte nøytrale forestillinger (Andersson, 2000). (Min oversettelse).

Andersson (2002) vektlegger strukturelle forklaringer som hemmende for minoritetsungdommers erfaringer, og at disse ungdommene skal studeres i kraft av å være ungdommer, og ikke kun på bakgrunn av sin innvandrersstatus. Øia og Andersson vektlegger både ungdomskategorier og strukturelle forklaringer i sine studier av ungdom med minoritetsbakgrunn i nasjonale kontekster.

Engebrigtsen og Fuglerud (2009) argumenterer videre for at begrepet ungdom er en sosial og kulturell konstruksjon. I sin studie om tilpasningsprosesser blant somaliere og tamiler i Norge, hevder de at ungdomsdiskursen fungerer som en sentral fortolkningsramme og har en organiserende rolle i vestlige, postindustrielle samfunn. Ungdomsdiskursen fungerer som en *folkemodell*, den er et resultat av historiske situerte motsetninger, og den er også et uttrykk for maktrelasjoner i en sosial kontekst (Engebrigtsen & Fuglerud, 2009). En folkemodell er en kollektiv og viktig refleksjon av

den sosiale virkeligheten fordi den strukturerer tenkning og handling. Ungdomsbegrepet og ungdomsdiskursen som folkemodell er en del av den sosiale virkeligheten som former unge menneskers sosiale liv generelt. Engebriksen og Fuglerud (2009) har med denne studien bidratt til en relativisering av begrepet ungdom ved å knytte det til den overordnede historiske og sosiale konteksten og hvordan vi forstår ungdom i ulike kulturelle og sosiale tilhørigheter. I den norske konteksten er ungdomsbegrepet sterkt knyttet til vestlige forestillinger om utvikling av individuell frihet, framskritt, autonomi, selvrealisering og valgkompetanse. Dette kan kalles *det norske ungdomsidealet* i dag. Denne ungdomsdiskursen former selvforståelsen til både majoritets- og minoritetsungdom, og den påfører minoritetsungdom med andre folkemodeller en opplevelse av mindreverdighet, fordi de er ute av stand til å realisere den norske ungdomsideologien (Engebriksen & Fuglerud, 2009).

Randi Gressgård (2007) hevder i sin artikkel *Det beste fra to kulturer* at den norske forestillingen om frihet og fellesskap blir konstruert som motsetninger i vestlig modernitetsdiskurs, og at denne motsetningen også står som modell for andre motsetninger, som individuell autonomi versus tradisjon og frihet versus tvang. Disse motsetningene fungerer slik i det sosiale rommet at innvandrerulturen ofte står for tradisjonen, fellesskap og tvang, mens det norske ofte står for autonomi, individualitet og frihet (Gressgård, 2007).

Øia og Krange (2010), Øia og Vestel (2007), Engebriksen og Fuglerud (2009) og Andersson (2000) diskuterer betydningen av kategoriene ungdom og minoritet. En viktig debatt på dette feltet handler om de generelle prosessene som ungdom som gruppe går gjennom i samfunnet i dag, versus de prosessene som ungdom med minoritetsbakgrunn går gjennom, og som gjelder spesifikt for denne gruppen. Hvordan kan vi vite at det å være ungdom med minoritetsbakgrunn automatisk fører til sosiale prosesser som bør studeres spesifikt? Mange av de prosessene som minoritetsungdom gjennomgår, er like gjeldende for norsk ungdom i dagens komplekse samfunn. En viktig pågående diskusjon her er viktigheten av andre sosiale kategorier som forklaring på hvorfor minoritetsungdom og norsk ungdom beveger seg i samfunnsbildet slik de gjør. Er ikke andre sosiale kategorier som for eksempel sosial klassebakgrunn, kjønn og religiøs tilknytning vel så viktig som det å tilhøre en etnisk minoritet?

Ut fra det overnevnte stiller jeg spørsmålstegn ved den norske skolens sensitivitet ovenfor alle disse endringene i superdiversiteten. I hvilken grad har den norske skolen fulgt med i denne samfunnsutviklingen og på hvilken måte inkluderes minoritetsungdommens nye måter å være norsk på i skolen i dag? Disse temaene utdypes og drøftes senere i analysekapitlene.



## 5. Ungdom med minoritetsbakgrunn i nasjonale kontekster– en kunnskapsoversikt

Velferdssamfunnet har gitt mennesker alle muligheter, så når du ikke oppnår det resultatet du ønsker, så er det din feil (Kronikk, Adresseavisen, 9. sept. 2014).

Dette kapittel gir en oversikt over kunnskapsstatus i forskningen på minoritetsungdom i en nasjonal kontekst. Jeg starter kapitlet med en redegjørelse for studier som viser hvordan minoritetsungdom tilpasser seg den nasjonale konteksten. Studiene beskriver hvordan ungdom med minoritetsbakgrunn forstår seg selv i relasjon til majoriteten og de beskriver hvordan ungdommens subjektposisjon skapes på ulike måter i tilpasning til deres sosiale omgivelser. Som denne kunnskapsoversikten viser, vektlegger studiene ulike tilnærminger og sosiale kategorier i forklaringer av hvorfor ungdom med minoritetsbakgrunn handler slik de gjør i nasjonale kontekster. Mens noen studier vektlegger sosial klassebakgrunn som den viktigste kategorien, vil andre studier vektlegge strukturelle årsaker. Senere i kapitlet gjør jeg rede for de viktigste faglige debattene i studier av minoritetsungdom i nasjonale kontekster, for så å avslutte med en oversikt over kritiske og poststrukturelle perspektiver; kritisk raseteori, postkolonial teori og interseksjonalitetsanalyser.

### 5.1. Forholdet mellom etnisitet og klasse

Studier av minoritetsungdom i nasjonale kontekster, deres utdanningsløp og tilknytning til arbeidslivet vektlegger betydningen av sosiale kategorier ulikt. Silje Noack Fekjær (2007) gjennomførte en studie av registerdata fra personer med både innvandrerbakgrunn og nordmenn som ble født mellom 1965 og 1984. I studien undersøkte hun hvilken utdanning unge med minoritetsbakgrunn som har vokst opp i Norge velger, og hvordan etniske utdanningsforskjeller kan forklares ved å sammenligne majoritet og minoriteter i sine utdanningsvalg. Fekjær (2007) fant ut at minoritetene i Norge er mye mer polariserte enn majoriteten i sine utdanningsvalg: Relativt mange minoritets elever faller fra på videregående skole, og spesielt på studieforberedende linjer. Mange av de elevene som fortsetter klarer seg veldig godt, til dels bedre enn majoriteten, og de tar ofte utdanning helt opp til masternivå (Fekjær, 2007). Fekjær konkluderer sin studie med å vektlegge sosial klassebakgrunn som

viktigere enn etnisitet. Hun viser til en lang tradisjon i utdanningsforskning som har vist hvordan elever med middelklassebakgrunn klarer seg best i utdanningssystemet. Årsakene er blant annet bedre økonomi, kjennskap til utdanningssystemet, foreldre som involverer seg i skolearbeidet, større faglig kunnskap, bedre formuleringsevne, prioritering av utdanning og en skole som verdsetter middelklassens kultur og væremåte (Bakken & Elstad, 2012; Bourdieu, 1995; Dale, 2008; Frønes & Strømme, 2014; Markussen, Sandberg, & Lødding, 2008)

Fekjær (2007) argumenterer for at de samme mekanismene som nevnt ovenfor kan gjøre seg gjeldende i forhold til minoritetenes utdanningsvalg. Hun hevder at minoritetsforeldre med lite utdanning har mindre muligheter til å følge opp barnas skolearbeid, og minoritetsforeldrenes økonomi kan påvirke levekårene gjennom oppveksten og gi mindre muligheter til å støtte barna under utdanning og fritidsaktiviteter (Fekjær, 2007). Mens det tette samholdet som finnes i mange minoritetsfamilier, og den positive holdningen til utdanning hos mange minoritetsfamilier kan gi høy utdanningsmotivasjon og høy utdanning hos minoritetsungdom, finner Fekjær at den måten minoritetene blir møtt på i skolen, en eventuell mangel på spesifikk norsk kulturell kapital, språklige hindringer og særlig klassebakgrunn, kan føre til lavere utdanning hos minoriteter i Norge (Fekjær, 2007)

## 5.2. Familie og kjønnsrelasjoner

En studie som har inspirert arbeidet med denne avhandlingen er Prieurs (2004) bok *Balansekunstnere*. Denne kvalitative studien handler om den sosiale betydningen av innvandrerbakgrunn for ungdom med minoritetsbakgrunn i Norge. Studien er basert på intervjuer og samtaler med 52 unge mennesker med innvandrerbakgrunn, og Prieur analyserer hvilken betydning det har å ha en annerledes etnisk bakgrunn i Norge (Prieur, 2004). Gjennom en narrativ analyse av livshistorier til ungdom med innvandrerbakgrunn viser hun hvordan forskjellene mellom det norske samfunnet og de samfunnene de kommer fra blir uttrykt gjennom kategoriene kjønn og familierelasjoner. Prieurs analyser av betydningen av innvandrerbakgrunn vektlegger kjønnsdimensjonen, familierelasjoner, etnisk tilhørighet og «rase» som det sterkeste grunnlaget for annerledesheten i de unges liv. Hennes kvalitative analyser av de unges erfaringer i Norge er treffende og grundige, og Prieur klarer det kunststykket det er å fange opp

ungdommenes egne refleksjoner av levd liv. Likevel er det etter min mening en underkommunisering av sosial klassebakgrunn som kategori, noe jeg savner i hennes analyser i *Balansekunstnere* (Prieur, 2004). Prieur sier også at sosiale erfaringer og levd liv er komplekse og inviterer til utfordrende kvalitative analyser som krever mye refleksivitet av forskeren.

En annen studie som vektlegger kjønnsdimensjonen som viktig i analyse av innvandrerkvinnens liv, er Yvonne Mørck (1998). I hennes studie av tre kvinner med innvandrerbakgrunn i Danmark, viser Mørck hvordan mange studier om integrering og mangfold ikke fanger kjønnsdimensjonen, som etter hennes mening er avgjørende i forståelsen av innvandrerkvinner. Mørck konkluderer med at det ikke er så enkelt å ha en flerkulturell bindestreks-identitet når kjønn ikke blir inkludert som analysekategori. Hun beskriver tre unge kvinner som forsøker å bestemme over sitt eget liv, men som langt på vei fastholdes av religiøse tradisjoner som blir formidlet gjennom foreldrene på grunn av deres kjønn (Mørck, 1998).

Berit Gullikstad, Kirsten Lauritsen og Anne-Jorunn Berg (2002) beskriver i en rapport om innvandrerkvinnens liv i Norge, *Om konstruksjoner av kategorien innvandrer kvinne*, hvordan kategorien innvandrer kvinne blir konstruert i møtet med majoriteten. Ved å ta utgangspunkt i en studie av fire kvinners beretninger og livshistorier viser de hvordan disse kvinnene opplever å bli rangert og beskrevet som mindreverdige på grunn av sitt kjønn og sin hudfarge. Gullikstad, Lauritsen og Berg (2002) vektlegger både kjønn og hudfarge som viktige kategorier i majoritetens diskursive skapelse av kategorien innvandrer kvinne. Slike forestillinger rangerer *innvandrere* og mennesker med en annen hudfarge enn hvit og kvinne som kjønnskategori, som mindreverdige. I disse bildene forsvinner gjerne variasjonen og det sammensatte, og ved hjelp av dikotome forskjellskategorier som hvit-svart, mann-kvinne, norsk-innvandrer kobles disse til å skape et bilde av et isolert, undertrykt offer og en passiv forestilling av innvandrerkvinnen. I denne studien brukes kjønnsdimensjonen aktivt sammen med kategorien hudfarge for å fange kompleksiteten i levd liv, men også her blir klasse dimensjonen underkommunisert (Gullikstad, Lauritsen, & Berg, 2002).

Som jeg har vist i de studiene som er gjennomgått, er det utfordrende å skille sosiale kategorier fra hverandre og hevde at noen er viktigere enn andre. Jeg har i begrepet interseksjonalitet funnet et godt analyseverktøy til å studere hvordan flere kategorier samtidig strukturerer elevenes erfaringer i den norske skolen. Interseksjonalitet løfter opp kompleksiteten i sosialt liv, slik at man får innsikt i hvordan samtidige tilhørigheter i flere kategorier strukturerer elevenes subjektposisjon på skolen (Bhopal & Preston, 2012).

### 5.3. Mellom to kulturer

I denne seksjonen gjør jeg rede for forskning på minoritetsungdom som tar sikte på å forstå deres livsverden i to kulturelle kontekster samtidig. Som jeg viser i denne kronologiske oversikten, følger forskning *mellom to kulturer* den gjeldende forståelsen av kulturbegrepet<sup>18</sup>, slik at forståelsen av det å være mellom to kulturer endrer seg over tid.

På 1980-tallet ble forskning om det å være mellom to kulturer forstått som *doble identiteter*, som en slags evig konfliktfylt tilværelse der man måtte endre seg i ulike kontekster og individene måtte splitte seg for å fungere i flere kulturelle kontekster samtidig. Dette peker på en forståelse av kulturer som statiske og uforenlige, slik at man enten var *norsk* eller *etnisk* ut fra den relevante sosiale sammenhengen. Susanne Stiver Lie (1982) redegjør for at forskning mellom to kulturer fokuserer på kulturkonflikter og en slags dobbelidentitet, der flere av dikotomiene stort sett handler om verdikonflikter mellom det etniske opprinnelseslandet og det nye mottakerlandet (Lie, 1982). Anh Nga Longva (1992) skriver at mennesker som tilhører etniske minoriteter må forholde seg til to forskjellige kulturer som ikke er forenlige med hverandre. Når de samhandler med mennesker fra sin egen kulturelle gruppe, befinner de seg i egen etnisk sfære, og når de beveger seg i den offentlige norske sfæren, må de forholde seg til en annen etnisk sfære (Longva, 1992).

Inger-Lise Lien (2003) er en som i en norsk sammenheng går langt i å tolke minoritetsungdommers handlinger som påvirket av *kultur*, forstått som statisk og essensialistisk. Hun baserer sine analyser på en studie av muslimske forestillinger om

---

<sup>18</sup> For en nærmere diskusjon av kulturbegrepet, se innledningskapittel, under seksjonen om *Kultur*.

sjelen, kjærlighet og begjær. Lien hevder at den unge generasjon muslimer i Norge i stor grad har overtatt foreldrenes forståelsesformer. Muslimske forestillinger og tradisjoner, og motsetningsforholdet mellom disse forestillingene og alminnelige norske praksisformer, brukes dermed til å forstå den unge generasjonens ulike tilpasningsformer i det norske samfunnet, fra konformitet med foreldrenes standarder og tradisjoner, til opprør mot dem (Lien, 2003). Underforstått i denne studien bruker Lien en klassisk definisjon av kulturbegrepet, der kultur blir betraktet som enhetlige ferdigheter og tradisjoner som blir overført fra generasjon til generasjon. Denne definisjonen av kulturbegrepet kan også overføres til studiene gjennomført av Sand (2008) og Longva (1992), der kultur blir forstått som en uforanderlig enhet som beskriver en slags essens hos mennesker.

Katrine Fangen, Sharam Alghasi og Ivar Frønes (2006) skriver i *Mellom to kulturer* at frem til 1990-tallet ble mye av internasjonal forskning om ungdom med minoritetsbakgrunn betraktet som om de var *mellom to kulturer (between two cultures)*, i en slags evig pendel fra den ene til den andre kulturen (Fangen et al., 2006).

I *Å leve med to kulturer* beskriver Therese Sand (2008) hvordan barn og unge med minoritetsbakgrunn lever i to kulturelle kontekster samtidig. Med støtte i Anton Höems (1978) sosialiseringsteori viser hun hvordan sosialiseringsforløpet kan legges til rette for å oppnå en *funksjonell tokulturell tilhørighet*, hvor barn og unge kan mestre to kulturelle repertoarer og få en selvforståelse som en som behersker kodene i to etniske sfærer, og der de blir litt mer *etnisk* i samhandling med egen gruppe, og mer *norsk* i den norske sfæren. Sand (2008) forstår dette som tokulturelle identiteter, der unge kan være både norsk-pakistaner, norsk-tyrker eller norsk-chilener. Et begrep som kommer av denne typen forskning er *bindestreksidentiteter*. Denne formen for identitetskonstruksjon peker mot en identitet som kan ha tilhørighet til to kulturelle kontekster samtidig og der individer oppnår sosial kompetanse i to etniske sfærer. Individer kan dermed mestre to kulturelle etniske kontekster og tilpasse seg etter sosiale og kontekstuelle behov (Sand, 2008). Likevel tolker jeg Sand som en videreføring av det statiske kulturbegrepet. Det å ha en bindestreksidentitet peker mot en tilværelse der man enten er *norsk* eller *tyrker*, men ikke begge deler samtidig.

Yngve Lithman, Mette Andersson og Ove Sernhede (2005) hevder at kulturbegrepet i denne teoretiske forståelsen av å være *mellom to kulturer* blir betraktet som holisme, en slags helhetlig og statisk definisjon der det finnes en enkel dikotomi mellom et etnisk, tradisjonelt opprinnelsesland (det landet innvandrerungdom opprinnelig kom fra), og det nye, vestlige og utviklede mottakerlandet. Lithman m. fl. (2005) hevder at å være mellom to kulturer og beskrive minoritetserfaringen gjennom forklaringer ved å være mellom to kulturer, innebærer en dikotomisk forståelse av *vi* og *de andre*. Ofte plasserer man de ulike kulturene i en hierarkisk posisjon i forhold til hverandre, der den vestlige kulturen representerer modernitet, individualitet og frihet, og den andre ikke-vestlige kulturen ofte står for det tradisjonelle, fortiden og kollektivet. I tillegg snakker man i praksis om at det er kulturer som møtes og ikke mennesker. Innvandrere blir dermed gjort om til representanter for en bestemt kultur og assosieres dermed med ulike forestillinger som majoriteten har om deres kultur. Dette fører til en reduksjon av individer og deres erfaringer ved at mennesker blir plassert i kulturelle og etniske båser som ikke samsvarer med deres reelle erfaringer (Lithman & Andersson, 2005).

Tilnærmingen jeg har valgt som ramme i denne studien, er å ikke betrakte minoritetselever som en enhetlig kategori der kulturtilhørighet blir tillagt for stor vekt i analyse av deres erfaringer på skolen. Ved å studere elever med mange etniske og religiøse bakgrunner, har det blitt lettere for meg å kunne analysere betydningen av andre forhold enn kulturtilhørighet. Jeg er generelt skeptisk til forklaringer basert på elevens *kultur*, fordi kulturtilhørighet for ofte brukes som forklaring på hvorfor elever plasserer seg som de gjør i det norske utdanningssystemet. Det første problemet med kulturforklaringer ligger i risikoen for å generalisere, for å framstille *det afrikanske* eller *det norske* som noe enhetlig og overse variasjoner i hver av disse gruppene. Det andre problemet er risikoen for å *essensialisere*: En person er slik og slik fordi hun er kinesisk. Dette fører til det tredje problemet, som er at kulturforklaringer ofte innebærer en statisk forståelse av kultur. Det vi beskriver, vil alltid være slik. Det fjerde, og kanskje viktigste problemet med kulturforklaringer, er at ved å fokusere på kultur overser man viktigere forklaringer, nemlig forklaringer som vektlegger strukturelle forhold, makt og hegemoniske forståelser av *normalitet*.

Her er det viktig å bemerke at det innenfor språkforskning har vært et positivt fokus når det gjelder minoritetsungdommers flerkulturalitet og tospråklighet (Øzerk, 2008; Skutnabb-Kangas, 2002). Både Kamil Øzerk og Tove Skutnabb-Kangas beskriver hvordan tospråklighet er en ressurs for flerkulturelle ungdommer, og hvordan tospråklighet kan ha kognitive fordeler for disse ungdommene. Selv om jeg anerkjenner at dette er et viktig felt i forskning på minoritetsungdom, velger jeg i denne studien å ikke gå nærmere inn på det språklige som en dimensjon i minoritetsungdommers liv.

#### 5.4. Subjektposisjoner

En norsk studie som nærmer seg min egen forståelse av subjektposisjonering for ungdom med minoritetsbakgrunn i nasjonale kontekster, er Sissel Østbergs (2003) studie av andregenerasjons muslimer i Norge, beskrevet i boken *Muslim i Norge* (Østberg, 2003).

I denne studien beskriver Østberg livet til pakistansk ungdom som er født og oppvokst i Norge, altså andregenerasjons pakistansk ungdom. Hun argumenterer for hvordan disse ungdommene opplever mangfoldighet når det gjelder sosial tilhørighet og kulturell mening, og hvordan deres sosiale kompetanse kan beskrives som en kulturell pluralitet som kan synes forvirrende for andre som ikke lever i disse komplekse sosiale kontekstene, men som fungerer fint for disse ungdommene. Østberg (2003) skriver om begrepet *plural integrert identitet* for å beskrive denne kompleksiteten. Dette er en identitetsform som er plural fordi den består av mange små fortellinger og mange parallelle identiteter samtidig. Begrepet plural integrert identitet er beslektet med lignende begreper som kreolisering og hybriditet (Bhabha, 1994; Hylland Eriksen, 2011a). Felles for alle disse begrepene er at de som utgangspunkt har et oppgjør med et statisk kulturbegrep, som en forståelse av kultur som en fast avgrenset størrelse med en klar definisjon. Kultur forstås i disse begrepene som noe flytende og bevegelig, noe som skapes i sosiale møter og som gjøres relevant i ulike sosiale settinger, med muligheter for mange kulturelle kombinasjoner.

Østberg (2003) beskriver personer med plural integrert identitet som kulturelle pendlere eller nomader som har en mangfoldig kulturell kompetanse. Hun beskriver ungdom som gjerne presenterer seg selv på ulike måter i ulike kontekster, eller henter ut ulike sider

av seg selv i ulike situasjoner, men som samtidig fremstår som enhetlige, integrerte personer. Pluraliteten uttrykkes ved at de veksler mellom betegnelse *norsk* og *pakistaner* og deres identitet er situasjonsbestemt og omskiftelig, og de fremstår likevel som integrerte personligheter med hver sin egen livshistorie (Østberg, 2003).

*Kreoliseringsbegrepet* er hentet fra språkvitenskapen, der det brukes om to språk som blandes slik at et nytt språk utvikles. I forhold til kulturell identitet beskriver kreoliseringsbegrepet en ny identitet på grunnlag av noe som eksisterte fra før. I kapitlet *Identitet* (2011a) hevder Hylland Eriksen at sammensetningen av den kreolske identiteten er i stadig endring, der individer setter sammen ulike biter av kulturelle elementer for å skape egen identitet. Kritikken av dette begrepet er at det forutsetter et kulturbegrep som eksisterer i en slags ren form før blandingen oppstår. Identitetsteorien til Hylland Eriksen vektlegger nettopp dette. Han skriver om *den rene identiteten*, *bindestreksidentitet* og *den kreolske identiteten*, som mulige utfall av integreringsprosessen for mennesker med flerkulturell tilhørighet. Den rene identiteten bygger på troen på det autentiske, med krav om en definert og udiskuterbar kulturtilhørighet: *Jeg er norsk* eller *jeg er chilener*. Bindestreksidentitet er et forsøk på å bygge bro mellom to atskilte kulturer; tyrkisk-norsk, norsk-amerikansk og så videre. Denne identiteten forutsetter imidlertid at det stadig er tydelige forskjeller mellom de to kulturene det handler om. Bindestreksidentitet er en identitetsform som endrer seg med den aktuelle konteksten, og der individene spiller ut ulike sider av seg selv avhengig av kulturell sfære. Den kreolske identiteten skiller seg fra de to første ved ikke å anerkjenne eksistensen av rene, atskilte kulturer. Der de rene identitetene setter grenser omkring én kultur, og der bindestreksidentiteten omfatter broen mellom to atskilte kulturer, er den kreolske identiteten en kulturell blanding som ikke lenger opererer med bindestreker og grenser (Hylland Eriksen, 2011a).

Hybriditet som subjektformasjon vektlegger kompleksitet, blandingselementer og skapelsen av noe nytt. Det er nettopp skapelsen av denne nye og unike gjennom å blande komponenter av ulike kulturelle elementer som er kjernen i denne subjektposisjonen. Individene er enten rene *pakistanere* eller *norske*, men de utvikler en ny selvforståelse der de blander disse kulturene og skaper noe nytt og unikt. Begrepet hybriditet er hentet fra naturvitenskapen og brukes for å beskrive former som overgriper



det gamle. I hybriditet overgår subjektformasjonen den kulturelle dikotomien mellom opprinnelseslandet og mottakerlandet. Individene skaper noe nytt i denne sammensmeltingen (Spivak, 1988). Hybriditet blir betraktet som en metafor for blandingen av ulike kulturelle elementer, og forskere innenfor denne retningen vektlegger også andre sosiale kategorier som minst like viktige i skapelsen av denne subjektiviteten (Bhopal & Preston, 2012). Fokuset ligger på blandingen og miksen av kulturelle elementer og uttrykk, og hvordan denne blandingen uttrykker seg på ulike måter hos mennesker med minoritetsbakgrunn. Forskningen her beveger seg over i mer strukturelle forklaringer og beskrivelser av subjektposisjonering (Bhabha, 1994; Spivak, 1988). Prieur (2004) finner også i *Balansekunstnere* at de unge er i konstant bevegelse og lar seg påvirke både av foreldrenes tradisjoner og av det norske samfunnets forventninger. Dette skaper nye former for subjektposisjoner og væremåter som bærere av både tradisjonelle og moderne kvaliteter og konflikter som påvirker de unges selvforståelse i flere retninger (Prieur, 2004).

Begrepene plural integrert identitet, kreolisering og hybriditet er gode begreper å tenke med for å reflektere over de tilpasningsprosessene ungdom med minoritetsbakgrunn opplever i skapelsen av egen selvforståelse i nasjonale kontekster. Selv om disse teoretiske begrepene refererer til lignende sosiale prosesser, vektlegger de prosessene noe ulikt. Jeg tolker begrepet plural identitet som en videreføring av begrepet bindestreksidentitet, riktignok med en mer utvidet forståelse av begrepet kultur, men likevel innlemmet i moderne forståelser av den kulturelle pendlingen (mellom to kulturer), og særlig forankret i en moderne forståelse av begrepet *identitet*.

Kreoliseringsbegrepet til Hylland Eriksen (2011) velger jeg å tolke som en slags utviklingsteori, der individer starter med en ren identitet og der målet er å skape en kreolsk identitet ved å blande elementer fra ulike kulturer, selv om han sikkert har flere innsigelser mot denne tolkningen. Hylland Eriksen (2011) anvender begrepet *identitet* i sin teori, og han beskriver også sin identitetsteori med en moderne begrepsforståelse, uten å nevne andre sosiale kategorier som klasse, kjønn eller religion som forklaringsmuligheter (Hylland Eriksen, 2011a).

De overnevnte begrepene mangler etter min mening en større vektlegging av strukturelle og historiske forklaringer, og et fokus på hvem som har definisjonsmakt,

hvordan diskursive dominansforhold påvirker subjektiviteten og hvordan majoriteten definerer *de andre* og *annerledeshet* i nasjonale kontekster. Hybriditet som begrep nærmer seg denne forståelsen av subjektiveringsprosesser, da de også vektlegger betydningen av sosiale kategorier og maktforhold, men teoretikere på dette feltet overfokuserer på *det nye* som dukker opp, på det unike i denne sammensmeltingen, istedenfor å ha et kritisk blikk på maktforhold som lå forut for disse nye subjektiveringsformene. Det er fokuset på slike diskursive og historiske konstruerte maktforhold som blir viktige i analysen av elevenes livshistorier i denne studien.

### 5.5. Strukturelle barrierer

I en nordisk kontekst vokser det fram nye teoretiske og analytiske perspektiver på dette feltet i dag (Lithman & Andersson, 2005). En av de sterkeste pågående faglige debattene er betydningen av strukturer versus individet for skapelsen av subjektposisjon til ungdom med minoritetsbakgrunn i nasjonale kontekster. Det feltet som studerer strukturer undersøker betydningen av majoritetens holdninger til minoriteter og hvilke konsekvenser dette kan ha for subjektformasjon. De er opptatt av hvordan strukturelle og diskursive bilder av *den andre* påvirker måten ungdom med innvandrerbakgrunn får muligheter til å betrakte seg selv og skape sin selvforståelse i samfunnet. Dette diskursive feltet studerer også hvordan overordnede sosiale aktører som massemedia, politikere, forskere i akademia, skolen, offentlige institusjoner og *den vanlige mannen i gata* formidler *normalitetsnarrativer* for å beskrive og sette merkelapper på minoritetsungdom som en enhetlig og statisk kategori (Andreotti, 2011; Bhabha, 1994; Bhopal & Preston, 2012; de los Reyes et al., 2003; Dill & Zambrana, 2013; Gillborn, 2008; Gullestad, 2006b; Jensen & Kristín, 2012).

Gullestads (2002) analyser av hegemoniske diskursive posisjoner i det norske innvandringsfeltet har vært en inspirasjonskilde i arbeidet med denne avhandlingen. I *Det norske sett med nye øyne* (2002) analyserer Gullestad kritisk hvordan den diskursive offentlige debatten om innvandrere i Norge preges av hvordan den politiske og den intellektuelle eliten uttaler seg om innvandrere, og hun viser hvordan disse uttalelsene bærer preg av *andregjøring*, der problemene og utfordringene blir hovedfokus. Gullestad viser hvordan den underliggende fortolkningsrammen i norsk innvandringsdebatt er en konstruksjon av en nasjonal orden der *majoriteten* konstruerer

seg selv gjennom en dikotomisering mellom *oss* og *innvandrere*, og hun argumenterer for hvordan denne dikotomiseringen er en av de største hindringene for å løse de problemene som eksisterer i det norske innvandringsfeltet i dag (Gullestad, 2002a).

Gestur Gudmundsson, Dennis Beach og Viggo Vestel (2013) gjør rede for flere empiriske og strukturelle studier i antologien *Youth and marginalisation: Young people from immigrant families in Scandinavia* (Gudmundsson, Beach, & Vestel, 2013). Felles for artiklene i antologien, er at de viser hvordan ungdom med minoritetsbakgrunn møter inkludering- og ekskluderingsprosesser i de nordiske landene, og ikke minst i skolen. Artiklene viser også hvordan minoritetsungdom erfarer effekten av sosial stigmatisering i de områdene de bor og går på skolen i. Åsa Möllers (2013) etnografiske studie i svenske multietniske grunnskoler viser hvordan manglende kritisk tenkning hos lærere og rektorer på skolen reproducerer inngrodde stereotypier om innvandrerelever versus svenske elever. Ved å anvende kompensatorisk pedagogikk (sørge for ekstra ressurser og spesialtiltak) i arbeidet med integrasjon av minoritets elever, reproduseres *deficit*-perspektivet på skolen. Gjennom å lære minoritets elever at de *mangler* det svenske språket, at de mangler forståelse for svenske kulturelle og sosiale koder, og at de mangler mer kontakt med innfødte svensker, får elevene en selvforståelse der det de mangler blir noe de må *rette* på. Kompensatorisk pedagogikk blir dermed en bekreftelse på samfunnets *andregjøring* i det svenske samfunnet. Denne pedagogiske tilnærmingen reproducerer inngrodde forestillinger om minoritets elevenes avvik i forhold til den eksisterende svenske, hvite og middelklassenormaliteten. I sin studie konkluderer Möller med at kompensatorisk pedagogikk ikke har en kritisk holdning til hvordan diskursive sosiale konstruksjoner av kjønn, «rase», etnisitet og sosial klasse blir konstruert av den hegemoniske makten i det svenske samfunnet. Dette er hovedårsaken til at sosial ulikhet blir reproduisert (Möller, 2012).

### 5.6. Psykologisk forskning på minoritetsungdom

Nå beveger jeg meg over i en annen teoretisk tradisjon som fokuserer på individet og på aktørperspektivet. Denne retningen støtter seg til vitenskapelig psykologisk forskning, og den har bidratt med kunnskap om *modeller for integrering* i nasjonale kontekster med fokus på individnivå. David Sam (2006) sine studier om akkulturasjonsprosesser har bidratt med en psykologisk og kognitiv forståelse av denne tilpasningen.

Akkulturasjonspsykologi er opptatt av hvordan minoriteter integreres i en ny nasjonal kontekst (som oftest vestlig) og hvordan en minoritetsgruppe eller individer i gruppen endrer sin egen psykologisk utvikling som en konsekvens av å komme i kontakt med andre nasjonale kontekster. I akkulturasjonspsykologi blir nye sosiale og kulturelle uttrykksformer og identiteter betraktet som et forsøk på å overleve i dikotomien mellom det tradisjonelle opprinnelseslandet og det moderne mottakerlandet. Kunnskap om akkulturasjonsprosesser skal bidra med å løse eventuelle individuelle konflikter som oppstår på bakgrunn av denne tilpasningssituasjonen (Sam & Berry, 2006).

Målsettingen er å finne individuelle forklaringer på hvorfor minoritetsungdom (som ofte har sin opprinnelse i ikke-vestlige land) handler slik de gjør i ulike nasjonale kontekster. Akkulturasjonspsykologi ønsker å bidra med kunnskap om generelle modeller som minoritetsungdom kan plasseres innenfor, i det sosiale bildet. Modellene blir utformet for å gi objektive forklaringer av integreringsprosesser, og de bidrar med kunnskap om indre prosesser og tilpasningsstrategier som slike ungdommer anvender i sin tilpasning til det nye landet (Sam & Berry, 2006). I dette perspektivet kan forskeren også plassere innvandreringdom i ulike integrasjonsprofiler, ut i fra hvilke tilpasningsstrategier de velger i møte med det nye mottakerlandet (Berry et al., 2006).

I en internasjonal studie der Norge var inkludert, har John Berry et. al (2006) forsket på prosessene rundt integrering og identitetsarbeid blant ungdom med minoritetsbakgrunn. Det er signalene som disse ungdommene sender ut omkring verdien av tilknytning til opphavskultur og til nasjonal kultur som er sentrale i forskningen hans. Han kaller dette for nasjonal identitet (tilknytning til nasjonal kultur) og etnisk identitet (tilknytning til egen etnisk kultur) (Berry, et al., 2006). Berry (2006) skisserer fire mulige konsekvenser av de ulike integrasjonsstrategiene for å beskrive minoritetsungdommers holdninger i møte med en ny kultur. Berry kaller disse konsekvensene for *integrasjonsprofiler*. Disse profilene viser den orienteringen ungdommer velger når de skal fungere i det nasjonale samfunnet. Han kaller profilene den nasjonale, den integrerte, den etniske og den usikre (Berry, et al., 2006). Disse profilene har klare definisjoner og avgrensinger, og store internasjonale kartleggingsundersøkelser har blitt gjennomført for å studere hvordan innvandreringdom plasserer seg i samfunnsbildet,

både med hensyn til akkulturasjon, tilpasning og tilhørighet på tvers av landegrenser<sup>19</sup> (Berry et al., 2006).

Sosiologiske studier om ungdom med minoritetsbakgrunn som jeg redegjør for i de neste seksjonene i dette kapittel, er uenige i statiske profiler og fastlåste definisjoner som setter minoritetsungdommer i bås. I antologien *Youth, Otherness and the Plural City – Modes of Belonging and the Social Life*, hevder Yngve Lithman, Mette Andersson og Ove Sernhede (2005) at forskning som legger vekt på indre prosesser og psykologiske teorier ofte går ut på at disse ungdommene trenger ekstra omsorg og støtte for å integreres i den nye kulturen. Hele det potensialet som minoritetsungdom har som fullverdige aktører i egne liv, blir oversett. Psykologiske studier tar ofte ubevisst utgangspunkt i en moderne etnosentrisk deling av verden i geografisk definerte områder der tradisjonisme og kollektivismen råder i et område, og der modernitet, individuell frihet og framtiden er fremtredende verdier i andre geografiske områder i verden (Lithman & Andersson, 2005). Forskning rundt identitetsarbeid og psykologiske tilpasningsstrategier blant ungdom med minoritetsbakgrunn tar utgangspunkt i totaliteter, og en veldefinert dikotomisk konseptualisering av holistiske begreper. Denne forskningen tar dermed i bruk den dominante funksjonalistiske tankegangen, der en rekke sosiale prosesser blir betraktet som universelt eksisterende. Denne holismen kan også bli historisk relatert til fødselen av den moderne samfunns- og sosialvitenskapen og etableringen av nasjonalstater i verdenssammenheng. Holismene var en del av de moderne metanarrativene om rett og galt (Lyotard, 1984).

### 5.7. Studier som vektlegger det strukturelle

I arbeidet med denne avhandlingen har jeg blitt inspirert av de teoretiske og empiriske bidragene til svenske samfunnsforskere som Aleksandra Ålund, Carl Ullrik Schierup, Masoud Kamali, Diana Mulinari, Irene Molina og Paulina de los Reyes. Deres analyser av strukturelle maktforhold og diskursive postkoloniale analyser i det svenske samfunnet, viser at nye forklaringsmodeller og perspektiver er under utvikling i en nordisk kontekst. Verker som *Paradoxes of Multiculturalism* (Ålund, 1991b), *Bortom Vi och Dom – teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*

---

<sup>19</sup> En nærmere diskusjon av resultatene fra denne studien og de fire subjektposisjonene jeg fant i mine analyser i kapittel 8, *Subjektposisjoner i den norske skolen*.

(de los Reyes & Kamali, 2005) og *Maktens (o)lika förklädnader – Kön, klass & etnisitet i det postkoloniala Sverige* (de los Reyes et al., 2003), viser at klassiske moderne samfunnsteorier mister noe av sin relevans når sentrale universelle begreper dekonstrueres og utfordres med nye poststrukturelle og postmoderne teoretiske rammeverk.

Aleksandra Ålund begynte i slutten av 1980-tallet å stille kritiske spørsmål til den dominerende kulturalistiske diskursen når det gjaldt synet på kvinner som innvandret til Sverige. Ålund introduserte denne kritikken inspirert av svarte feminister fra Storbritannia og USA (Crenshaw, 1989; Ladson-Billings & Tate, 1995). De hadde i sine studier et ensidig fokus på kvinnelig migrasjon som en felles erfaring, mens de underkommuniserte andre undertrykkende strukturer som naturaliserte innvandrerkvinnens underordnede posisjon på det svenske arbeidsmarkedet (Tollefsen, 2006). I Ålunds studier fra Stockholm (Ålund, 1991a), viser hun hvordan dominerende forestillinger og kategoriseringer av *innvandrerkvinner* forekommer i det svenske samfunnet, og hvordan de utgjør et reelt hinder i hverdagslivet. *Innvandrerkvinner* fremstilles i problemsentrerte ideologier, samtidig som kvinnene selv på ulike sett omdefineres og gjør motstand mot disse forestillingene i lokalsamfunnet (Tollefsen, 2006; Ålund, 1991a). Aleksandra Ålund etterlyser et generelt analytisk skifte fra etnosentriske, stereotypiske og kulturalistiske tolkninger til en erkjennelse av innvandrerkvinnens egne erfaringer og aktuelle situasjon i det svenske samfunnet (Ålund, 1991a).

Felles for disse strukturelle studiene er et ønske om å vende blikket til samfunnsinstitusjoner og strukturelle ulikhetsskapende forhold i samfunnet heller enn å forske på karakteristikk hos ungdom eller kvinner med kategorien minoritetsbakgrunn eller å vektlegge *kulturelle forskjeller*. Senere i analysekapitlene anvender jeg disse teoretiske postkoloniale perspektivene i utdanningsfeltet, og dermed overfører jeg disse perspektivene til den norske konteksten.

I denne avhandlingen argumenterer jeg for at det er nødvendig å gripe den helt spesielle posisjonen som ungdom med minoritetsbakgrunn befinner seg i. Deres subjektposisjon består av en kompleks sammensetning av kulturtilhørighet, familierelasjoner og

innlemming i sosiale kategorier som sosial klassebakgrunn, religion, alder, «rase» og etnisitet. Samtidig er disse ungdommene innlemmet i sosiale strukturer og den omgivende verden i form av utdanningssystemet, skolen, ungdomskulturer, osv. Studier av subjektposisjonen til ungdom med minoritetsbakgrunn gir et spennende *møte* mellom deres selvforståelse dannet gjennom oppveksten, og de sosiale betingelsene som tilbys i det nye samfunnet, altså mer strukturelle forhold. Disse ungdommene er produkter av både en individuell og en kollektiv historie. De kan ikke forstås bare ut fra nåtiden i deres tilpasning til den nye nasjonale konteksten, og heller ikke bare ut fra fortiden ved å beskrive deres plassering i samfunnsbildet med kulturforklaringer og foreldrenes kulturelle røtter. Minoritetsungdom er dermed spennende blandingsprodukter.

### 5.8. Studier om «rase» og etnisitet

I denne seksjonen beveger vi oss over i en mer internasjonal kontekst. I både England og USA finnes det i dag et forskningsfelt som fokuserer på hvordan kategoriene etnisitet og hudfarge er relevante kategorier i studier av kulturelle tilpasningsprosesser for ungdom med minoritetsbakgrunn. Dette feltet har vært under utvikling i lang tid, og store forskergrupper har vært opptatt av institusjonell rasisme, og hvordan sosiale kategorier som «rase» og hudfarge er viktige for å forklare sosial inkludering/ekskludering, skapelsen av likhet/forskjell, og segregeringsprosesser i samfunnet. Forskning på «rase» og rasisme har sin inspirasjon fra både den tyske kritiske teorien i Frankfurterskolen, med samfunnsstenkere som Karl Marx og Max Horkheimer i spissen, og strukturalistiske teorier om maktforhold og kulturstudier i den franske skolen (Bourdieu, 1991, 1995; Foucault, 1980, 1990).

Postkolonial teori og kritisk raseteori representerer i dag to stabile og kritiske perspektiver i forskning på tilpasning av bl.a. minoritetsungdom i nasjonale kontekster. Begge retningene studerer forholdet mellom majoritet og minoritet, de retter blikket mot overordnede strukturelle og diskursive forklaringer på hvordan minoriteter erfarer institusjonell rasisme i vestlige, moderne samfunn og de studerer hvordan majoriteter, gjennom sine diskursive forestillinger av *annerledesheten*, setter premisser for tilpasning til en velartikulert forestilling av *normalitet* (Gillborn & Youdell, 2000). Mens postkoloniale studier fokuserer på den historiske og konstruerte dikotome

skapelsen av normalitet og avvik, har kritisk raseteori fokus på «rase» og hudfarge som det viktigste kriteriet i sine kritiske studier om inkludering, tilpasning og segregering.

Deborah Youdell (2003) skriver i sin artikkel *Identity traps or how black students fail*, om en etnografisk studie hun gjennomførte på en multietnisk *secondary school* i utkanten av London. Youdell analyserer feltarbeidet på skolen med de teoretiske linsene til Bourdieaus habitus- begrep og Foucaults diskursive tenkning. Hennes studie viser hvordan afrikanske elever, og særlig afrikanske gutter, blir konstituert på utsiden av lærerens forestillinger om *den idealtypiske eleven* gjennom sin måte å være på og gjennom deres sosiale atferd. Youdell (2003) følger Gillborns (1990) argumentasjon om at skolekonteksten er innlemmet i lærerens formelle og uformelle forestillinger om den idealtypiske eleven<sup>20</sup>. Gillborn (1990) argumenterer for at denne forestillingen inkorporerer diskursive ideer om klasse, kjønn, etnisitet og «rase» med klare forestillinger om riktig og passende elevatferd på skolen (Gillborn, 1990). Youdell (2003) argumenterer for at forestillingen om den idealtypiske eleven er stikk i strid med de afrikanske guttenes atferd på skolen, slik at disse elevenes væremåte i skolekonteksten blir tolket som å være i opposisjon til skolens autoritet. Gjennom elevenes kroppsspråk og sin *afrikanske* måte å være på blir disse elevene konstituert som *ikke-lærende elever*, som en motsats til den idealtypiske eleven konstituert gjennom majoritetens hegemoniske maktdefinisjon av normalitet og ønsket skoleatferd (Youdell, 2003). Youdell argumenterer videre for hvordan de afrikanske elevenes deltakelse i ungdomskulturer og i afrikanske subkulturer skaper en afrikansk performativ væremåte som er i strid med skolens forestilling om idealeleven, og hun analyserer hvordan det er vanskelig for afrikanske elever, og særlig afrikanske gutter, å ha en identitet som motivert skoleelev samtidig som de har en identitet som medlem i ungdomskulturer og subkulturer (Youdell, 2003).

### 5.9 Interseksjonalitetsanalyser

Innenfor både postkolonial teori og kritisk raseteori finnes det studier som tar i bruk interseksjonalitetsanalyser. Mens de overnevnte studiene i denne kunnskapsoversikten har prøvd å isolere betydningen av enkelte sosiale kategorier framfor andre i sine studier

---

<sup>20</sup> Mer om forestillingen om *den idealtypiske eleven* i analysekapittel 9: *Blikket som markerer en forskjell*.



av ungdom med minoritetsbakgrunn, vektlegger studier av interseksjonalitet «the multiple axes of social hierarchy» (Bhopal & Preston, 2012, s. 9). Disse studiene fokuserer på hvordan sosiale kategorier som for eksempel sosial klasse, kjønn, «rase» og etnisitet krysser hverandre i et hierarkisk forhold og blir vevd inn i hverandre for så å skape ulike kontekstuelle subjektposisjoner. Interseksjonalitet har i tillegg et genealogisk perspektiv og vektlegger det historiske aspektet ved ulike sosiale kategorier for å forstå subjektposisjonering. I dette perspektivet kan ikke sosiale kategorier studeres atskilt fra hverandre, men forskeren vektlegger hvordan de sammen kan skape subjektposisjoner i ulike kontekster (Bhopal & Preston, 2012).

I en nordamerikansk studie av Patricia Hill Collins (1998) *It's all in the family:*

*Intersections of Gender, Race and Nation*, viser hun gjennom en

interseksjonalitetsanalyse hvordan det tradisjonelle familieidealet i USA er blitt skapt gjennom naturaliserte forestillinger av *gode familieverdier*. Familieidealet bestående av

en mannlig forsørger, en husmor og deres biologiske barn boende i eget hjem skaper

bestemte forestillinger som gir retning for hva som ansees som riktige og gode

familieverdier. Makten i det tradisjonelle familieidealet ligger i den ideologiske

konstruksjonen av bestemte verdier som representerer en fundamental forankring i

samfunnets sosiale organisasjon og reproduksjon av *gode* borgere til neste generasjon

(Collins, 1998). Collins hevder at dette familieidealet er innlemmet i bestemte

diskursive forestillinger av kjønn, alder og «rase». Gjennom en

interseksjonalitetsanalyse viser hun hvordan den hierarkiske familiestrukturen skaper en

naturalisert familiestruktur som riktig og ideal, der mannen er den naturlige overordnede

og representanten for den offentlige sfæren ved å arbeide ute og forsørge familien, og

der kvinnen er underordnet i sin naturlige og nærmest genetisk omsorgsgivende

posisjonen i den intime sfæren i familien. Hierarkiet i familiestrukturen blir dermed

selvfølgeliggjort fordi de assosieres med *naturlige* prosesser i familielivet. Det samme

kan beskrives når det gjelder alder. Det tradisjonelle familieidealet forutsetter et

mannlig lederskap som privilegerer og naturaliserer maskulinitet som en kilde til

autoritet. Lignende vil foreldrekontroll over barn reprodusere alder som et

grunnleggende prinsipp for sosial organisering, fordi barna er yngre og skal siviliseres

av eldre som har mer kunnskap, modenhet og erfaring. I tillegg til dette vil alder og

kjønn konstituere hverandre; kvinnen blir underordnet mannen, søstre blir underlegne brødre og sønner vil være underlegne sine mødre helt til de blir voksne menn. Ved å anvende den samme logikken brukt om den tradisjonelle familien og de ulike rollene innad i familien, viser hun hvordan raseideologier blir konstruert som naturlige og genetiske. Familieretorikken som anvendes om umodenhet hos barn og som hevder at voksne er mer utviklede og siviliserte enn barn og at de derfor skal ha makt over barna, brukes også i raseideologier for å beskrive fargede mennesker som intellektuelt underutviklede og usiviliserte. Fargede mennesker trenger derfor den hvites hjelp og lederskap for å kunne utvikle seg. De hvite får derfor en privilegert posisjon som bærere av intellektuell overlegenhet som gjør dem mer siviliserte og egnede til å få makten til å sivilisere. Collins gjorde i tillegg en interseksjonalitetsanalyse der kategorien kjønn gav disse påstandene enda mer kompleksitet. Selv om hvite menn og hvite kvinner nyter privilegiene ved å være hvite i det nordamerikanske samfunnet, vil likevel hvite kvinner være underlegne hvite menn. Også i andre etniske grupper, vil ofte etniske kvinner være underlegne sine etniske menn. Collins viser hvordan rasesolidariteten blant svarte i USA («Black on Black») kan underkommunisere den nære volden som skjer i hjemmene, der svarte menn slår sine koner og barn. Svarte kvinner blir sosialisert og oppmuntret til å holde på familiehemmeligheter for å beholde æren i den svarte familien. Her viser Collins hvordan «rase», kjønn og alder blir vevd sammen i komplekse sosiale kontekster og hvordan disse prosessene blir naturalisert gjennom forestillingen om den ideelle familien i USA (Collins, 1998).

I den norske konteksten har Anne-Jorunn Berg, Anne Britt Flemmen og Berit Gullikstad (2010) skrevet antologien *Likestilte norskheter- om kjønn og etnisitet*. Her har forfatterne brukt interseksjonalitet som teoretisk rammeverk. Denne antologien inneholder en rekke empiriske studier om levd liv ut fra et flerdimensjonalt samfunnsperspektiv. Felles for artiklene er hvordan begrepene majoritet og minoritet konstitueres, opprettholdes og endres gjennom diskursive forestillinger i ulike kontekster. De vektlegger det prosessuelle for å forstå hvordan virkeligheten gjøres, opprettholdes og endres (Berg et al., 2010).

Majorisering- og minoriseringsprosesser er sentrale begreper i Ellen Andenæs (2010) sin studie av hvordan språkopplæring framstilles som et likestillingsprosjekt for innvandrerkvinner i Norge og hvordan det erfarer av innvandrerkvinner. I artikkelen *Nok norsk- til å være norsk nok*, analyserer Andenæs (2010) hvordan utjevning av forskjeller på det språklige området innebærer å gjøre innvandrere mer lik de innfødte, altså mer norske. Spørsmålet i denne studien er hvor like innvandrerkvinner må bli nordmenn, og hvordan de blir like. Andenæs studerer språk i arbeidslivet hvor språk sees på som arbeidsredskap, symbolsk-, sosial kapital og kroppstegn. Artikkelen viser hvordan språk og hva som er *godt norsk* blir kontekstuel bestemt gjennom hva som er passende standard på enhver arbeidsplass og i enhver sosial situasjon i arbeidslivet. Andenæs viser hvordan aksentpreget norsk blir et synlig kroppstegn for innvandrerkvinner som knytter forbindelser til hudfarge og blir til noe *ikke-norsk*. Hun viser hvordan dette påvirker innvandrerkvinner mulighet til å bli hørt på arbeidsplassen og til å bli ansett som verdige talere. Ved å snakke norsk med aksent blir innvandrerkvinner troverdighet på arbeidsplassen begrenset, fordi dette assosieres med å være *den andre*, og dermed mindreverdige i forhold til det å være norsk og ha kulturell og sosial kapital på arbeidsplassen (Andenæs, 2010).

Postkoloniale studier, interseksjonalitetsanalyser og kritisk raseteori som teoretisk rammeverk er perspektiver som nesten er fraværende i norsk utdanningsforskning per dags dato (Chinga- Ramirez, 2014). Fram til i dag har fokuset i forskning på minoritetsungdom vært på aktørperspektivet og på hvordan disse ungdommene best kan tilpasse seg i nasjonale kontekster.

### 5.10. Oppsummering

Den skisserte kunnskapsstatusen om forskning på ungdom med minoritetsbakgrunn viser at det pågår mange faglige debatter i forståelsen av denne gruppen. Debattene har sammenheng med ulike teoretiske og metodologiske perspektivet som forskere velger og hvordan de forstår sosiale relasjoner, individ og struktur. Mens noen perspektiver fokuserer mer på individuelle forklaringer i forståelsen av tilpasningsstrategier, vektlegger andre perspektiver det strukturelle og det diskursive. I Norge har det førstnevnte perspektivet hatt større gjennomslagskraft. I denne oversikten har jeg også vist studier som fokuserer på analyser langs én enkel sosial kategori, som for eksempel

kjønn og sosial klasse. Min argumentasjon her er at disse studiene ikke fanger helheten i menneskets levde liv og hvordan mennesker er strukturerte av flere sosiale kategorier samtidig. Det er for eksempel svært vanskelig å skille virkningen av kjønn og klasse i sosiale analyser av menneskets erfaringer.

I neste kapittel 6, *det norske utdanningssystemet*, fortsetter jeg denne diskusjonen, men beveger meg over til det norske utdanningssystemet og til den norske skolen, som er konteksten for denne studien. Her redegjør jeg for de forutsetningene og vilkårene som minoritets elever møter i skolen. Etter denne gjennomgangen, viser jeg i kapittel 7, *flerkulturell og mangfoldspedagogikk*, en kunnskapsoversikt om Multicultural Education og flerkulturell pedagogikk, som ut ifra ulike perspektiver studerer hvordan minoritets elever best kan tilpasse seg det nasjonale utdanningssystemet. Diskusjonen om minoritetsungdommers tilpasning er altså ikke avsluttet ennå.

## 6. Det norske utdanningssystemet

Det å finne ut hva man passer til, og sørge for at man får muligheten til å gjøre det, er selve nøkkelen til lykke.

John Dewey (*Art and Education*, 1929)

I dette kapitlet setter jeg avhandlingen i en utdanningskontekst. Jeg starter med å beskrive noe av historien ved utdanningspolitikken i Norge, for deretter å beskrive hvordan den norske skolen er organisert gjennom fellesskolen som grunnideologi og gjennom den nasjonale læreplanen fra 2006 (Kunnskapsdepartementet). Videre argumenterer jeg for hvordan skolen som institusjon er situert i en kulturell, sosial og historisk kontekst, noe som fører til at skolens oppgave som nasjonens kulturformidler skaper paradokser for elever med minoritetsbakgrunn, ved å gjøre kulturelle forskjeller usynlige og irrelevante i skolen (Lidén et al., 2007). Til slutt drøfter jeg rollen til minoritets eleven i den norske flerkulturelle skolen i dag.

### 6.1. Den norske skolen som arena for ungdom med minoritetsbakgrunn

I det sosialdemokratiske norske samfunnet har alle elever rett til å få utdanning og undervisning i henhold til spesifikke verdier, kompetansemål og fagplaner nedfelt både i Opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 1998) og i den nasjonale læreplanen av 2006, Kunnskapsløftet, LK06 (Kunnskapsdepartementet). Disse offentlige lovene og rammeplanene er bindende for alle kommuner og fylkeskommuner i landet.

Utdanningssystemet i Norge er videre organisert slik at alle elever får like muligheter til å velge fag etter egen interesse, samtidig som lærere er forpliktet til å gi tilpasset opplæring til hver enkelt elev. Hovedmålet med skolen i Norge er å gi elevene en utdanning i henhold til elevenes talent, individuelle innsats og gjennom dette gi like muligheter, uavhengig av foreldres sosioøkonomiske bakgrunn (Engen, 2010).

Prinsippet til Arbeiderpartipolitikken siden 1950-tallet har vært at skoletilbudet ikke skal hvile på vilkårlighet, men på felles standarder. Skoletilbudet skal være et likt tilbud for alle, uavhengig av økonomiske eller sosiale hindringer og hvor en bor i landet (Dale, 2008).

Likevel viser forskning om norsk skole at kjønn, innvandringsbakgrunn og foreldres utdanningsnivå har betydning for elevenes karakterer og utdanningsoppnåelse, selv om

elevene blir gitt de samme mulighetene (Bakken & Elstad, 2012; Engen, 2010; Hauge, 2007; Høgmo, 2005; Markussen et al., 2008; Thorshaug & Svendsen, 2014). Selv om intensjonen ved utdanningspolitikken i Norge siden 1950-tallet har vært basert på resultatlikhet, bidrar skolen til å vedlikeholde lagdelingen i samfunnet heller enn til å oppheve den. I stor grad reproducerer utdanningssystemet de sosiale ulikhetene som man finner mellom foreldrene i det norske samfunnet (Dale, 2008). Den norske skolen i dag er hovedsakelig offentlig, og den er organisert som en fellesskole med følgende modell: 10 år i en obligatorisk grunnskole for alle elever, samt 3 år i videregående opplæring. Den videregående opplæringen kan hovedsakelig deles inn i en yrkesrettet linje med sikte på å kvalifisere seg til et yrke med fagbrevkompetanse, og en studieforberedende linje for elever som ønsker videre utdanning på høyskole eller universitet. Det er også mulig å velge privat skole eller kombinerte løp ved å kombinere fagbrev med studieforberedende linjer.

#### 6.1.1. Inntak til videregående skole

Det er fylkeskommunen som har hovedansvaret for driften av videregående opplæring i Norge, og alle ungdommer med fullført grunnskole har en juridisk rett til inntak på videregående skole, uavhengig av karakterer fra grunnskolen (Markussen et al., 2008). Elever som har gått i 10. klasse i en norsk ungdomsskole har rett på et vitnemål som dokumentasjon på fullført grunnskoleopplæring. De har rett til videregående opplæring, selv om de starter på den videregående skolen med et vitnemål med få eller ingen karakterer (Thorshaug & Svendsen, 2014).

#### 6.1.2. Den norske skolen plassert i en historisk, samfunnsmessig og kulturell kontekst

I Norge har utdanningspolitikk og skoleutvikling de siste 150 årene vært preget av *Enhetsskolen* som utdanningsideologi. Enhetsskolen vektlegger den pedagogiske tanken om at alle elever, uansett forutsetninger, sosial bakgrunn, økonomisk status og by- eller landtilhørighet, skal integreres i det samme skolesystemet, ha lik rett til opplæring og de samme mulighetene til utdanning (Lidén et al., 2007). Dette har ført til at de fleste barn og unge i Norge i dag går på de samme skolene, uansett klasse- og geografisk tilhørighet. I Stortingsmelding 49 *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse* (2003-2004) står det: «Utdanning er det viktigste innsatsområdet overfor barn og unge for å forebygge et samfunn med store økonomiske og sosiale forskjeller i befolkningen, og

utdanning styrker barn og unges senere muligheter i arbeidslivet, og til å bli aktive deltakere i samfunnet», (s. 88). I etterkrigstidens skolepolitikk og i Arbeiderpartiets skolepolitikk har skolen vært sett på som et instrument for å skape økt likhet med utjevning av klasseskiller i det norske samfunnet (Dale, 2008).

I tillegg til skolens sosiale reproduksjon, har skolen som institusjon en viktig oppgave i å reprodusere den norske kulturarven. Engen har i *Enhetsskolen og minoriteter* (2010) skrevet at enhetsskolen ble bygd på et selektivt utvalg av norske kulturelle elementer. Enhetsskolen har vært en del av et sentralstyrt nasjonsbyggingsprosjekt, der det forestilte fellesskapet (*én kultur, én nasjon, ett språk og ett folk*) ble en viktig oppgave for utformingen av skolen som institusjon og det norske samfunnet (Engen, 2010). Den norske enhetsskolen har framstått som nasjonalstatens skole, og den har hatt en viktig rolle i det nasjonsbyggende arbeidet i tillegg til en bidragsyter til moderniseringen av samfunnet (Telhaug, 1994).

I de fleste land i verden er skolen et av statens viktigste virkemidler for å bidra til fellesskap og samhørighetsfølelse i befolkningen, og hovedmålsettingen er at alle elever skal lære det samme på skolen. I den norske skolen har formidling av den kristne og europeiske kulturarven lenge vært en av skolens edleste formål (Høgmo, 2005). Skolens oppgave som identitetsskaper og kulturformidler (formidling av felles tradisjoner, verdier og kunnskaper) har vært et sentralt motiv for utformingen av enhetsskolen (Lidén et al., 2007).

Skolen er et av de viktigste virkemidlene for overføring av kultur. Det er på skolen vi lærer å bli norske og sosialiseres inn i *norskheten* i samfunnet. Skolen fungerer på mange måter som en miniatyrgave av den overordnede kulturen og det samfunnet vi lever i (Hylland Eriksen, 2011a). Utdanningspolitikken i Norge gjenspeiler de overordnede kulturelle verdiene i landet, og fører til at skolekulturen blir formet etter disse kulturelle linsene. Målet er at skolen skal overføre kunnskap og ferdigheter, kultur og verdier fra ett slektsledd til et annet. Den skal fremme sosial utjevning og sikre verdiskaping og velferd for alle. Skolen som institusjon skal bidra til å ruste barn og ungdom til å møte livets oppgave og mestre utfordringer sammen med andre. Skolen skal bidra til dannelse, sosial mestring og selvstendighet (Lidén et al., 2007).

I dagens superdiversitet, med en globalisert økonomi og informasjonsoverflod, har verdensnasjoner blitt satt i et konkurranseforhold til hverandre. Dette har forsterket kravet til skolen om å bli mer effektiv, og det har økt samfunnets kontroll over skolen med hensyn til effektivitet. Dette kan vises gjennom vektleggingen av skoleprestasjoner i sentralt gitte nasjonale prøver (Apple, 2006). Her sees konturene til et instrumentalistisk utdanningssystem som bestemmes av de rådende interesser og verdier i samfunnet, samtidig som at skolen alltid utformes i en samfunnsmessig og kulturell sammenheng, påvirket både av globale og nasjonale verdier. Høgmo (2005) hevder at nest etter familien er kanskje skole for mange elever en enhet som over lang tid sosialiserer barn og unge gjennom bestemte samhandlings- og kommunikasjonsmønstre som kan danne grunnlaget for læring og subjektformasjon hos elevene.

NOU 2011:14, *Bedre integrering* (Barne-, Likestillings- og Inkluderingsdepartementet), viser at dagens situasjon i utdanningssystemet er slik at deltakelse og resultater i opplæring og utdanning er gjennomgående lavere i minoritetsbefolkningen enn i den øvrige befolkningen, selv om 10 % av alle elever i grunnskolen har en minoritetsbakgrunn. Dette stiller i dag store krav til aktørene i utdanningsfeltet, som må omstille seg og få mer kunnskap for å kunne møte behovene til en stadig mer globalisert og mangfoldig elevgruppe.

Argumentasjonsrekken i denne seksjonen viser til en norsk enhetsskole som ikke oppstår i et sosialt, historisk og kulturelt vakuum, men som er innlemmet i bestemte historiske, sosiale, kulturelle og nasjonale forståelser av hvordan den norske skolen skal utformes. I tillegg til at skolen fungerer som sosialt reproduserende, i den grad den følger samfunnets sosiale klasse og sosioøkonomiske klasseskiller, fungerer også skolen som institusjon som kulturell reproduserende (Esmark, 2006). Mange norske verdier og kulturelle elementer blir overført som så naturlige og selvsagte deler av skolehverdagen, at lærere og majoritets elever ikke legger merke til det i den daglige skolevirksomheten (Lidén, 2005).

Neste delkapittel utdyper hvordan den nasjonale læreplanen, *Kunnskapsløftet*, er utformet i en bestemt kulturell kontekst som gir klare retningslinjer for hvilke verdier som verdsettes i det norske utdanningssystemet.



## 6.2. Kunnskapsløftet

Kunnskapsløftet (LK06) er en rettslig bindende forskrift for skolen i Norge, og den kan forstås som selve fundamentet for opplæring. LK06 består av fire deler: En generell del, prinsipper for opplæringen (Læringsplakaten), læreplaner for fag og fag-timefordeling. I dette delkapittelet redegjør jeg for den generelle delen av læreplanen og så beskriver jeg hvordan det flerkulturelle perspektivet forstås i den generelle delen av LK06.

Den generelle delen i LK06 vektlegger prinsippene om kristendommen, den norske kulturarven, demokrati, nasjonal identitet og individuell autonomi som sentrale komponenter i pedagogiske mål i den norske skolen. Et viktig mål i den generelle delen i LK06 er utvikling av studentenes individuelle identitet i samsvar med norske kulturelle normer og uttrykksformer. Samtidig understreker den nasjonale læreplanen respekt og kunnskap om minoritetskulturer som er representert i den norske skolen, og fokus på hvordan utdanning skal motvirke fordommer og diskriminering (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Frederique Børhaug (2013) kritiserer Kunnskapsløftet for å operere med gruppekaraktistikker av elever som skaper et skille mellom oss og dem, mellom etniske norske elever og elever med en annen etnisk og minoritetspråklig bakgrunn. Denne inndelingen skaper et paradoks i læreplanens parallelle vektlegging av inkludering og det flerkulturelle samfunnet. Børhaug hevder videre at Kunnskapsløftet preges av universalistiske argumenter som legger vekt på felles verdier og en forestilt likhet mellom elever. Hun spør om likhetsbegrepet er et egnet verdibegrep i skapelsen av Norge som et flerkulturelt samfunn (Børhaug, 2013).

### 6.2.1. Flerkulturell forståelse i Kunnskapsløftet

Den generelle delen i Kunnskapsløftet gir overordnede mål for opplæring og inneholder det verdimesige og kulturelle grunnlaget for skolen. Kunnskapsløftets generelle del ble skrevet til læreplanreformen i 1997, og den har ikke blitt endret siden (Spernes, 2012). De kristne og humanistiske verdiene står som sentrale, sammen med toleranse ovenfor andre religioner og kulturer. Her er sitater fra kapittelet *det meningsseekende menneske*:

Oppfostringen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier, og bære videre og bygge kulturarven, slik at den gir perspektiv og retning for fremtiden.

De kristne og humanistiske verdier både fordrer og beforder toleranse og gir rom for andre kulturer og skikker.

Den kristne tro og tradisjon utgjør en dyp strøm i vår historie- en arv som forener oss som folk på tvers av trosretninger.

Slik jeg tolker disse sitatene i den generelle delen i Kunnskapsløftet, gir den en implisitt forståelse av at alle elevene i den norske skolen er like og har den samme historiske, kulturelle og religiøse bakgrunnen. Videre i den generelle delen av læreplanen står det:

Opplæringen har som formål å gi fortrolighet med vår kristne og humanistiske arv – og kjennskap til og respekt for andre religioner og livssyn.

Utdanningen skal oppøve evnen til samarbeid mellom personer og grupper som er forskjellige. Men den må også gjøre tydelig de konflikter som kan ligge i møtet mellom ulike kulturer.

Jeg tolker disse utsagnene med at Kunnskapsløftets generelle del ubevisst skaper et skille mellom vi som er *like* og *de andre*, noe som ikke er forenlig med inkluderingsarbeidet i en flerkulturell skole.

Kari Spernes (2012) hevder at forskjellighet skal være det normale i en flerkulturell skole som vektlegger mangfold og inkludering. Selv om Kunnskapsløftet anerkjenner det samiske språk og kultur som en del av den nasjonale kulturarven, blir alle de andre kulturene implisitt og ubevisst kategorisert i en underordnet posisjon ved å løfte opp den norske kulturarven som det normale og riktige i læreplanen.

Flere forskere (Engen, 2010; Pihl, 2010; Øzerk, 2003; Aasen, 2012) kritiserer det norske utdanningssystemets politikk ovenfor minoriteter, både når det gjelder språkopplæring og skoleintegrering. De betegner den som en politikk som kan karakteriseres som *et ekskluderende paradigme*, både ved at kulturforskjeller usynliggjøres i skolen gjennom normaliseringsprosesser og ved at den flerkulturelle identiteten og tospråkligheten til minoritets elever ikke blir ivaretatt gjennom skolens styringsdokumenter (Øzerk, 2008b).

Pihl (2001) hevder at enhetsskolen har blitt skapt på en implisitt forutsetning om etnisk enhet. Det har vært en forutsetning at alle barna i skolen har en bakgrunn i norsk språk og kultur. I nasjonsbyggingsprosessen har kulturell enhet vært definert som en

forutsetning for nasjonal enhet. Konstruksjonen av en nasjonal enhet har dermed skjedd på grunnlag av at etnisk og kulturelt mangfold har vært undertrykt og ekskludert fra det nasjonale fellesskapet. Pedagogisk forskning og utdanningsfeltet har ytterligere medvirket til dette (Pihl, 2001).

De overnevnte sitatene fra den generelle delen av Kunnskapsløftet fungerer som eksempler som viser hvordan læreplanen er innlemmet i en kulturell og verdimessig kontekst som gir bestemte retningslinjer for utforming av utdanningssystemet i Norge. I tillegg til dette, gir språket og de begrepene man bruker i skolen bestemte linser for å forstå elever og det som foregår i skolens kontekst. Hvordan man forstår begrepene barndom, læring og utvikling setter også premisser for hvordan skolen organiseres og formes. Neste delkapittel handler om dette.

### 6.3. Normalitet og de andre – å forstå sosiale relasjoner i den norske skolen

Psykologisk terminologi har spilt en nøkkelrolle i utformingen av de pedagogiske begrepene om normalitet og avvik i skolen (Lunneblad & Johansson, 2012). Det psykologiske fagfeltet har etablert normer for barndom og bestemte definisjoner av den, noe som gir et vokabular for å forklare normalitet og avvik i det pedagogiske feltet. Fra det psykologiske fagfeltet har vi lært å tenke om barndom, læring, utvikling og motivasjon på bestemte *vitenskapelige* måter.

Ivar Frønes (2014) reflekterer over moderne psykologiske kategorier som brukes i utdanningssammenheng, både i forskning og i opplæring. Disse er blant annet *self-efficacy*, *self-regulation* og *attribusjon* (Frønes & Strømme, 2014). Han hevder at utdanningssystemets form og undervisning har forflyttet elevdisiplinen fra ytre rammer til indre selvkontroll. Dette betyr at skolesystemet har beveget seg fra en kollektiv og autoritær skole, der læreren hadde autoritet og kunnskap som elever måtte tilegne seg, til å bli en individualiserende skole der elevene skal ta *ansvar for egen læring*, finne kunnskap selv og være selvstendig i egen skoleprogresjon. Skolen skal støtte opp om elevenes selvstendighet og individualiseringsprosess, slik det står som et av Kunnskapsløftets fremste mål i den generelle delen av læreplanen, under seksjonen *Det autonome mennesket*.

Det vitenskapelige objektivitetskriteriet har vært idealet i psykologisk forskning og i moderne vitenskap. Poststrukturelle teorier som postkolonial teori, kritisk teori, interseksjonalitetsanalyse<sup>21</sup> og postmoderne metodologiske tilnærminger viser derimot at dette er urealiserbart (Bhopal & Preston, 2012; Collins, 1998; Crenshaw, 1989; Dahlstedt, 2009; Gillborn, 2004, 2008). Alle individer er innlemmet i kulturelle og sosiale kontekster som påvirker oss til å tenke i bestemte baner og ha bestemte meninger om hva som er rett og galt (Bourdieu, 1995).

I artikkelen *Learning from Each Other?* skriver Johannes Lunneblad og Thomas Johansson (2012) om en studie i multietniske skoler i forstedene i Göteborg, Sverige, der de intervjuet flere lærere og foreldre, både med minoritet- og majoritetsbakgrunn. Lunneblad og Johansson tok utgangspunkt i en skolediskurs som tar sikte på å inkludere foreldre med innvandrerbakgrunn til å bli mer aktive og engasjerte i skolesammenheng. De fant ut at selv om lærerne hadde gode ønsker og intensjoner, var ikke innvandrerforeldrene og lærerne i stand til å oppnå god kommunikasjon med hverandre. Lærere bruker ofte ulike strategier på skolen for å få gjennom egne verdier, normer og ideer. Lærere, ofte utdannet i en vestlig forståelse av *god* barndom, *riktig* utvikling og *riktig* læring, har en tendens til å generalisere disse begrepene til å inkludere alle barn. Hvis innvandrerforeldre for eksempel ikke forstår begrepene utvikling og læring på samme måte som lærere, beskriver lærere dette som et *annerledes kulturelt verdisystem*. Dette fungerer som en god forklaring på kommunikasjonssvikt mellom dem og innvandrerforeldrene på skolen. Lunneblad og Johansson hevder at psykologisk terminologi har gitt den pedagogiske diskursen en bestemt terminologi for å kunne beskrive barnas oppdragelse, dens problemer, behandling og normaliseringsprosesser. Når innvandrerforeldre prøver å involvere seg i skolen og engasjere seg i skolesaker, skjer dette på majoritetens premisser og ikke deres egne premisser, noe som tyder på at diskursen om foreldreengasjement på skolen bidrar til en reproduksjon av forestillingen om *den andre*, en kolonial diskurs der de andres erfaringer, virkelighetsforståelser og verdisystem blir betraktet som mindreverdige og underutviklet i forhold til vårt objektive, vitenskapelige, nøytrale og universelle verdisystem. Innvandrerforeldrenes manglende eller gebrokkne språk og deres forsøk på å kommunisere med svenske lærere

---

<sup>21</sup> For en nærmere forklaring av disse teoriene, se teorikapittel.

blir forvrengt og mistolket når lærerne blir utdannet i en vestlig kunnskapstradisjon som universaliserer utvikling, læring og normalitet. Interkulturell kommunikasjon er, i følge Lunneblad og Johansson, delvis påvirket av vestlige terapeutiske og psykologiske forestillinger om kommunikasjon og sosial interaksjon som reproduserer og styrker det hierarkiske maktforholdet mellom *vesten* og *resten*. Selv om lærere på skolen gjør ærlige forsøk og har gode ambisjoner om å oppnå en god kommunikasjon med innvandrerforeldre på skolene, er det nødvendig å analysere hvordan denne relasjonen er formet av hierarkiske maktforhold mellom *vesten* og *resten*. Innvandrerforeldrenes manglende sosiale og kulturelle kapital og deres manglende språklige kompetanse, plasserer automatisk innvandrerforeldre i en underordnet posisjon i forhold til den vestlige pedagogiske diskursen på skolen. Lunneblad fant ut at lærerne hadde en statisk og fastlåst forståelse av begrepet kultur, slik at begrunnelsen for dårlig kommunikasjon mellom lærerne og foreldrene med innvandrerbakgrunn ofte lå i det at lærerne ikke forstod på grunn av innvandrerforeldrenes kulturtilhørighet. Lærerne var ikke bevisst sin egen innlemming i et kulturelt og verdimesig paradigme. De tok sitt eget verdensbilde for å være universelt gyldig og sant (Lunneblad & Johansson, 2012).

### 6.3.1. Testregimet i skolen

I det norske utdanningssystemet er det vanlig å teste elever når de viser avvikende atferd eller oppførsel på skolen. Dette gjelder både for majoritets- og minoritets elever. Læreren har plikt til å melde fra til skolens rådgivningstjeneste hvis en elev viser tegn på unormal og avvikende oppførsel over en relativt lang periode. Det er hovedsakelig skolens egen sosialpedagogiske rådgiver eller PPT (Pedagogisk Psykologisk Rådgivningstjeneste) som har ansvaret for videre oppfølging av eleven og et samarbeid med elevens foreldre og offentlige instanser. Når elevens utredning blir gjennomført på skolen, får eleven en *diagnose* og et vedtak på spesialundervisning eller et annet tiltak i samarbeid med andre offentlige instanser (sosialtjenesten, helsetjenesten, barneverntjenesten, osv.).

Phil (2010) skriver i *Etnisk mangfold i skolen, det sakkyndige blikket*, at bruken av psykologiske standardiserte tester på elever med minoritetsbakgrunn har ført til et økende antall minoritetsspråklige elever som mottar spesialundervisning og som ansees

som problembar i skolen <sup>22</sup>. Vedtak om retten til å få spesialundervisning er fastsatt på grunnlag av testing og evaluering som gir minoritetspråklige elever rett til spesialundervisning utenfor sin egen klasse, eller en annen form for behandling i skolen. Oftest på grunn av manglende kunnskaper om elevenes flerkulturelle bakgrunn, synes etniske minoritets elever å *mangle* noe sammenlignet med andre *vanlige og normale* norske elever. Dette skaper et deficit-fokus på minoritets elever på skolen (Lidén et al., 2007; Pihl, 2010). Lærerens generaliserte og universalistiske oppfatning om at alle elever, uansett kulturtilhørighet, er født som autonome, selvstendige individer, slik det vestlige psykologiske vokabularet fra lærerutdanningen blir uttrykt, fører til at elever med en mer kollektivistisk selvforståelse kan bli oppfattet som unormale, med avvikende atferd og en uforståelig væremåte.

Skolens deficit-fokus på minoritets elever kan dermed forstås som en konsekvens av den vestlige psykologiske forståelsen av normaliseringsprosesser og diagnostiseringspraksis, med bruk av kognitive tester og andre typer tester som måler lærevansker, motivasjonsproblemer og andre former for avvik. Disse *avvikene* blir definert ut av en vestlig måte å forstå det individuelle og autonome mennesket på og dets *universelle* utviklingsstadier. Kunnskap om kulturelle forskjeller når det gjelder selvforståelse og forskjeller i kulturelle sosiale relasjoner ser ut til å være fraværende i den norske skolen (Gillborn, 1990; Lunneblad & Johansson, 2012; Pihl, 2010).

### 6.3.2. Den norske sosiopolitiske konteksten

I Stortingsmelding 49 (2003-04) *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse – Ansvar og frihet*, står det at nøkkelen til at unge skal kunne oppnå like muligheter som voksne i Norge, er like muligheter til utdanning. For barn og ungdom med innvandrerbakgrunn er utdanning den viktigste enkeltstående faktoren for å forebygge et samfunn der store sosiale og økonomiske forskjeller i befolkningen følger etniske skillelinjer. Regjeringens mål er at man i løpet av to generasjoner skal ha utlignet eventuelle ulemper som kan følge med å ha innvandret til Norge. Dette gjelder i særlig grad

---

<sup>22</sup> Tilsvarende studie ble gjennomført i Sverige av Girma Berhanu (2008): *Ethnic minority pupils in Swedish schools: some trends in over-representation of minority pupils in special educational programmes* (Berhanu, 2008).

språktilegnelse, muligheter til utdanning og videre deltakelse i arbeidslivet (Meld. St. 49, 2003-04).

NOU 2010:7, *Mangfold og Mestring* (Kunnskapsdepartementet, 2010) viser at selv om Norge har et inkluderende utdanningssystem sammenlignet med mange andre land, har elever med minoritetsbakgrunn dårligere resultater både i grunnskolen og i videregående opplæring enn majoritetselever. På den videregående skolen er frafallet blant ungdom med minoritetsbakgrunn høyere enn blant annen ungdom: Én av tre mot én av fem.

Tall fra statistisk sentralbyrå (2014) viser denne samme tendensen. Nesten 70 % av gutter med innvandrerbakgrunn har ikke fullført videregående opplæring etter fem år. Det er en langt høyere andel gutter enn jenter som ikke fullfører videregående skole i løpet av fem år. Andelen som faller fra, er langt høyere blant innvandrere enn i *resten av befolkningen*, mens andelen for norskfødte med innvandrerforeldre ligger et sted midt mellom. Blant norskfødte jenter med innvandrerforeldre er andelen som ikke fullfører lavest i Norge sammenlignet med resten av Norden, og er på nivå med resten av den norske befolkningen. Samme tall fra SSB (2014) viser at skoler i Oslo har langt høyere andel elever med minoritetsbakgrunn sammenlignet med resten av landet. Ved noen skoler er andelen elever med minoritetsbakgrunn over 80 %.

Andelen minoritetsungdom som ikke har fullført videregående skole etter 5 år, både jenter og gutter, er vesentlig høyere i Norge enn i Sverige og Danmark (SSB; 2011). NOU 2011:14 *Bedre Integrering* (Barne-, Likestilling-, og Inkluderingsdepartementet) hevder at utdanningssystemet i stor grad svikter elever med de største behovene. Norge er det landet i Europa der elever med minoritetsbakgrunn gjør det dårligst på skolen, sammenlignet med nasjonale elever (PISA, 2009).

Pihl (2010) argumenterer for at skolen er en viktig bidragsyter i å forme elevenes identitet og den gir viktige tilbakemeldinger til ungdom om deres egenskaper. På skolen lærer elevene å bli kjent med sine styrker og svakheter, både faglig og sosialt. På skolen får elevene høre hva de er gode på, og hva de har utfordringer med. Elevene med minoritetsbakgrunn lærer å sosialisere seg med medelever og med autoritetspersoner. På

skolen lærer elever om sosiale og kulturelle koder som hjelper dem å klare seg videre i samfunnet og arbeidslivet. Deler av denne sosiale og kulturelle lærdommen blir, gjennom den obligatoriske skolegangen, en del av elevenes egen subjektivitet (Bhopal & Preston, 2012).

I denne sammenhengen er Sonia Nietos (1999) begrep *sosiolitisk kontekst* relevant. Nieto hevder at enhver analyse av utdanningssystemer i nasjonale kontekster skal redegjøre for den sosiolitiske nasjonale konteksten. Forskning på sosiolitisk kontekst er i følge Nieto en tilnærming som fokuserer på overordnede sosiale og politiske krefter som gjelder og virker inn på elevenes læringsmuligheter på skolen. Disse kreftene er i den norske konteksten velferdssamfunnets ideologiske forankring, det norske likeverdighetsprinsippet og ideologien om enhetsskolen. Nieto hevder at disse diskursive og overordnede sosiolitiske rammene er viktig å analysere i studier av elevenes erfaringer på skolen i nasjonale kontekster. Skolestrategier og reformer som ikke tar dette makronivået med i betraktning, blir kun overfladiske grep i skolene. Utdanningsbestemmelser, som utforming av læreplaner, testing av elever, pedagogisk forankring i skolene og språkopplæring av elever er politiske bestemmelser definert i en gitt nasjonal kontekst, i følge Nieto. Kunnskap om hvordan den sosiolitiske konteksten påvirker skoleerfaringer til ulike grupper elever er viktig for den videre utformingen av utdanningsrelaterte spørsmål og for videre innsikt i hvordan ulike grupper minoritets elever opplever og erfarer den norske skolen (Nieto, 1999).

#### 6.4. Den norske flerkulturelle skolen – en kort historisk oversikt

Kulturelt mangfold blant barn og ungdom er ikke et nytt fenomen i den norske skolen. Lærere og skoleledere har forholdt seg til kulturell forskjellighet på ulike måter gjennom ulike perioder i norsk skolehistorie. I skolen har lærere blant annet brukt nivå-differensiering, ulike støttetiltak i klasserommet og egne tilbud til elever med ulike forutsetninger og behov, både når det gjelder ulik sosial og kulturell bakgrunn (Bakken & Elstad, 2012; Hauge, 2007).

Fra ca. 1970-tallet ble mangfoldet i skolen utvidet til å inkludere flyktninger og innvandrere, eller barn av innvandrere. Før dette var mangfoldet i skolen representert gjennom nasjonale minoriteter, som samer, kvener, romanifolk/tatere og jøder. Mange



av disse elevene fikk all sin opplæring sammen med majoritets elever på et språk de ikke mestret, men skolen så fort at dette gav et dårlig læringsutbytte for elever med minoritetsbakgrunn som kom etter den første innvandringsbølgen på slutten av 1960-tallet. Flere steder ble det iverksatt ulike ordninger for språkopplæring til elever med minoritetsbakgrunn, som for eksempel innføringsklasser og mottaksklasser. Dette er et tilbud til minoritets elever der det blir gitt særskilt norskopplæring sammen med andre minoritets elever (Hauge, 2007).

I løpet av 1980- og 1990-tallet ble det iverksatt flere tiltak i den norske skolen spesielt beregnet for elever med ikke-vestlig minoritetsbakgrunn, spesielt gjennom Mønsterplanen fra 1987. I M87 fikk minoritets elevene i skolen ulike grader av kollektive opplæringsbehov og ulike grader av kulturell anerkjennelse i skolen. Denne spesielle tilretteleggingen og det flerkulturelle perspektivet ble ivaretatt utenfor det vanlige norske klasserommet, og var spesielt beregnet for elever med ikke-vestlig minoritetsbakgrunn. Dette gjaldt særlig norskopplæring i egne klasser og etter hvert også opplæring i samfunnsfag og engelsk i egne innføringsklasser eller mottaksklasser. Denne flerkulturelle tilretteleggingen var lite integrert i skolen som helhet, og klasserommene på skolene var synlige delte i vanlige klasser og minoritetsklasser.

Etter hvert, med innføring av L97, ble målet med norskopplæring for minoritets elever en intensiv norskopplæring, slik at når elever hadde lært seg norsk, kunne de delta i vanlige norskklasser og i den ordinære undervisningen, uten behov for støtte. Tanken om mottaksklasser og innføringsklasser ble med L97 betraktet som en slags overgangsfase, slik at når elever med minoritetsbakgrunn håndterte det norske språket og startet i en vanlig norskklasse, så ville *problemet*, og behovet for støtte gå over. Den språklige og kulturelle kompetansen som elever med minoritetsbakgrunn hadde med seg, ble i liten grad verdsatt som gyldig eller interessant kunnskap i skolen (Hauge, 2007; Lidén et al., 2007; Pihl, 2010).

Den pedagogiske tilnærmingen til minoritets elever er annerledes i dag, sett gjennom LK06. Det at elevene behersker ulike språk blir i større grad sett på som en ressurs for skolen. LK06 vektlegger kulturelt og språklig mangfold i skolen som en berikelse og ressurs mer enn et problem, og den vektlegger at det er skolen som må tilpasses elevene,

og ikke omvendt. Kunnskapsdepartementet har gjennom strategiplanen *Likeverdig utdanning i praksis!* (KD, 2003) og oppfølgeren *Likeverdig opplæring i praksis* (KD, 2007) vektlagt at *det er ikke slik at vi har en flerkulturell skole bare fordi det går elever med ulik etnisk bakgrunn der* (KD, 2003, s.9). En flerkulturell skole kjennetegnes av de skolene som gjennom deres utviklingsarbeid har en bevisst strategi for å synliggjøre mangfold, samt at skolen inkluderer alle elevene, foreldrene og de ansatte i fellesskap. Stortingsmelding 49 (2003-2004) og NOU2011:14 (Barne-, Likestillings-, og Inkluderingsdepartementet) peker også i denne retningen.

NOU2011:14 starter kapittelet om Utdanning (s.169) med følgende sitat:

En inkluderende skole handler ikke om å skape en skole med «vi» og «dem», det handler om å skape en skole for «oss».

Dette peker mot en forståelse av at skolesystemet i Norge er på vei bort fra denne dikotome forståelsen av ulike etniske grupper, og ønsker å skape et inkluderende utdanningssystem som rommer kulturelt og sosialt mangfold i et fellesskap.

Ann-Magritt Hauge (2007) spør i *Den felleskulturelle skolen* om det finnes flerkulturelle skoler i Norge eller om vi bare har skoler med minoriteter. Hun deler flerkulturelle skoler i to prototyper: Den flerkulturelle skolen med en problemorientert forståelse som virker assimilerende og marginaliserende for elever med minoritetsbakgrunn, og en flerkulturell skole med en ressursorientert forståelse, som virker inkluderende og baserer sin pedagogiske virksomhet på likeverd (Hauge, 2007). Jeg skal gå nærmere inn på disse to forståelsesmåtene og praksisene i den flerkulturelle skolen i Norge i dag.

Sølvi Lillejord og Astrid Tolo (2006) sier at begrepet *den flerkulturelle skolen* brukes hyppig i dagligtale om den mangfoldige skolen i Norge i dag. Begrepet brukes beskrivende og knyttes som regel til antallet elever ved skolen med ikke-norsk bakgrunn, uten referanse til skolens innhold eller pedagogiske praksis. Denne forståelsen av *den flerkulturelle skolen* sier kun noe om det kulturelle og språklige mangfoldet i skolen, men den sier lite om skolens innhold eller praksis ivaretar eller speiler dette kulturelle og språklige mangfoldet. Jo flere elever med minoritetsbakgrunn på skolen, desto mer flerkulturell er skolen (Bjordal, 2008; Lillejord & Tolo, 2006).

Skolen kan sette inn særtiltak for elever med minoritetsbakgrunn, men det er med tanke på at de skal gli inn i et norsk homogent felleskap etter hvert. Annerledesheten hos elever med minoritetsbakgrunn blir sett på som en overgangsfase, et problem som skolene må redusere effekten av. Hauge (2007) argumenterer for at dette er en beskrivelse av en problemorientert flerkulturell skole; en norsk skole med minoriteter. Her er det elevene og ikke institusjonene som er bærere av det flerkulturelle. Elevene er et eksotisk innslag, de er synlige bærere av et ikke-nordisk utseende som gjør at skolen kan betegne seg selv som flerkulturell. Det som skaper problemene ved disse problemfokuserede flerkulturelle skolene, er annerledesheten og den manglende norskheten hos elever med minoritetsbakgrunn og deres foreldre. Innsatsen rettes mot å redusere denne annerledesheten og gjøre alle elevene norske så fort som mulig. Målet for vellykkethet for minoritets elever er å bli så lik majoriteten som mulig.

NOU 2011:14 sier at sosial bakgrunn, språkvansker og monokulturelle holdninger og praksiser er hovedårsaker til resultatforskjellene mellom personer med innvandrerbakgrunn og befolkningen for øvrig i det norske opplæringsystemet. Som et sentralt virkemiddel i utformingen av integreringspolitikken i Norge, er det særlig viktig å reflektere over hvilke verdier opplæringsystemet bygger på, og hvorvidt slike idealer framhever noen idealer og verdier som *riktigere* og *sannere* enn andre.

NOU 2010:7, *Mangfold og Mestring* (Kunnskapsdepartementet), hevder at aktørene i opplæringsystemet i Norge i liten grad har tatt inn over seg det kulturelle mangfoldet i befolkningen. Som nevnt i en tidligere seksjon, brukes kartleggingsverktøy for elever med minoritetsbakgrunn i dagens skole. Disse testene er stort sett laget for å avdekke språkvansker hos elever med norsk som førstespråk (Pihl, 2010). Undervisningen i den norske skolen er også basert på norske kategorier som kan gjøre det vanskelig for barn med innvandrerbakgrunn å delta i det faglige fellesskapet, samtidig som deres kompetanse ikke blir synliggjort (Lidén et al., 2007; Pihl, 2010; Østberg, 2008). Denne analysen vektlegger indirekte diskriminering som forklaring på resultatforskjeller i utdanning mellom majoritet og minoritet, og den hevder at utdanningssystemet reflekterer maktrelasjonene ellers i samfunnet (Bhopal & Preston, 2012; Bourdieu, 1995). Som en konsekvens av dette, skapes det frustrasjon blant elever med minoritetsbakgrunn dersom skolen oppleves som fullstendig kulturell og språklig

homogen, og som en uforanderlig institusjon der majoriteten har kulturelt og språklig hegemoni (Engen, 2010).

I NOU 2011:14, *Bedre Integrering*, kapittel 7 om Utdanning, (s.174), står det:

Når undervisningens organisering og innhold primært tar utgangspunkt i en antatt «norsk» virkelighet, favoriseres også elever med norsk bakgrunn. I møte med et system med innebygde forventninger og krav tilpasset *en idealtypisk norsk elev* (min kursivering), risikerer barn og ungdom med minoritetsbakgrunn å bli skilt ut som annerledes og problematisk, med behov for spesialundervisning. Det igjen, kan bety at de møtes med lavere forventning og krav enn sine medelever, og dermed også nedjusterer egne utdanningsambisjoner. Opplæring i seg selv blir dermed en årsak til resultatforskjeller.

På denne måten ivaretar majoritetsbefolkningen sine interesser. Både fordi de sikrer at barna deres er de som lykkes best i utdanning, og fordi opplæringssystemet sikrer en oppfatning om at denne ulikheten er fortjent.

Ingvil Bjordal (2008) skriver at etter innføring av *LK06* har ivaretagelsen av mangfoldet og ansvaret for opplæring av minoritets elever blitt forskjøvet fra et overordnet politisk nivå til å bli mer og mer den enkeltes skoles ansvar å løse (Bjordal, 2008). I dag finnes det derfor ulike måter å løse flerkulturelle utfordringer på ved den enkelte skole og i ulike kommuner og fylkeskommuner. Arbeidet i dagens flerkulturelle norske skole er avhengig av antall elever med minoritetsbakgrunn ved den enkelte skolen, og av den etniske gruppesammensetningen på de ulike skolene. Siden *LK06* åpner for et mer lokalt forankret flerkulturelt arbeid ved den enkelte skolen ut fra kontekstuelle utfordringer, er det er svært viktig at skoleledelsen og lærerpersonalet har bevissthet rundt det flerkulturelle arbeidet ved skolen og kunnskap om flerkulturell- og mangfoldspedagogikk i arbeidet med denne elevgruppen. Begrepet en flerkulturell skole kan ikke brukes bare fordi et visst antall elever er *synlige* ikke-norske som setter et *etnisk* preg på skolehverdagen. NOU 2011:14 peker på oppfølging rundt overgangsfaser i videregående opplæring, styrket satsning på sent ankomne elever og utvikling av alternative opplæringsløp for elever med minoritetsbakgrunn som viktige satsingsområder for å motvirke frafall og øke fullføring i den videregående skolen.

Den flerkulturelle skolen med en ressursorientering har som sitt utgangspunkt at skolevirksomheten og skolehverdagen bygger på mangfoldet blant elevene og

personalet. I Kunnskapsdepartementets strategiplan fra 2007, *Likeverdige opplæring i praksis!* står det:

En flerkulturell skole kjennetegnes av et personale som ser på det kulturelle og språklige mangfoldet som *normaltilstanden* (min kursivering), og som anvender dette mangfoldet som en ressurs. Ulikheter i kultur, språk og religiøs bakgrunn kan være en verdifull kilde til kunnskap og forståelse og kan bidra til aksept for anerkjennelse av ulikheter (s.9).

Opplæring i en flerkulturell skole skal gi identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse for alle. Arbeidet ved disse flerkulturelle skolene preger skolehverdagen både ideologisk og praktisk, og man kan snakke om en *vid* forståelse av tilpasset opplæring (Haug & Bachmann, 2007). Dette er en ressursorientert skole, en skole som ikke arbeider ut fra bestemte oppskrifter og praktiske ferdigheter for å innlemme elever med minoritetsbakgrunn i en monokulturell norsk virkelighet så fort som mulig, men som arbeider kontinuerlig med en temmelig solid holdningsdel som gir både elever, lærere og skoleledere en ny definisjon og en rekonstruksjon av det norske *vi*. Skolen utvider sin forståelse av hva begrepet norskhet kan innebære og hva normaliteten kan romme (Hvistendahl, 2001b).

I neste seksjon definerer jeg begrepet *minoritetselev*. En viktig del av arbeidet i flerkulturelle skoler er utarbeidelse av en konkret definisjon av hvem som omfattes av begrepet minoritetselev og kartlegging av hvilke midler skolene kan få ut fra hvordan overordnede instanser og skolene definerer dette begrepet.

#### 6.4.1. Hvem er minoritets eleven?

Arbeidsinnvandrere, familiegjenforente, asylsøkere og krigs-, klima- og økonomiske flyktninger. Minoritets elever i den norske skole har svært ulik bakgrunn og mange årsaker til å være i Norge. Historiene er mange, og vi finner svært mange ulike skjebner på skolen. Både «*Fatima*» som kom til Norge med sine foreldre og 10 søsken på rømmen fra krigen i Somalia, «*Jacob*» som flyttet fra Warszawa i Polen fordi faren fikk jobb som snekker i Norge, «*Bastian*» fra Nederland som har en mor som jobber som forsker på universitetet i Norge og «*Ali*» som kom alene til Norge fra Afghanistan, etter en lang og farlig reise gjennom hele Asia. Alle sammen betegnes som minoritets elever i den norske skolen. Felles for disse elevene, er at de starter i et norsk skoleløp og i en

norsk skole med bestemte sosiale og kulturelle koder som de må forholde seg til hele tiden. Alle disse elevene vil, ut fra sitt eget unike ståsted og livserfaring, erfare den norske skolen svært ulikt. I denne seksjonen drøfter jeg ulike definisjoner av begrepet minoritetslev, og jeg begrunner hvordan jeg bruker begrepet i denne avhandlingen.

Jeg finner det utfordrende å gi en klar definisjon av hvem minoritetslev er i den norske skolen er. Etter en gjennomgang av forskningslitteratur og offentlige dokumenter om den norske skolen ser jeg at denne betegnelsen brukes ulikt til ulike formål.

Begreper som *elever fra språklige minoriteter*, *ikke-vestlige elever med innvandrerbakgrunn* og *elever med innvandrerbakgrunn* går igjen. Omfatter disse begrepene både elever som selv har flyttet til Norge, og de som er født i Norge av innvandrerforeldre? (Tidligere nevnt som 1. og 2. generasjon). Når slutter innvandrere å være innvandrere eller etterkommere? Er det tilstrekkelig å se *utenlandsk* ut for å bli regnet som en minoritetslev på skolen? Omfatter begrepet minoritetslev kun elever fra ikke-vestlige land, eller inkluderes elever fra øst-europeiske land og andre europeiske land i betegnelsen? Er elever fra Tyskland og Nederland minoritetslever? Finnes det klare skillelinjer mellom vesten og ikke-vesten? I så fall, hvor slutter vesten og hvor starter ikke-vesten? Går skillelinjer på utseende og etnisk opprinnelse, slik at *usynlige elever* fra Frankrike og Belgia ikke havner i betegnelsen minoritetslever i den norske skolen? Hvor går skillelinjer på behovet for særskilte tiltak på skolen, som behov for ekstra språkopplæring, sosiale tiltak og/eller spesialundervisning?

Statistisk sentralbyrå (SSB), opererer med en diffus terminologi når det gjelder denne elevgruppen. I enkelte kartlegginger opererer SSB med begrepet *elever med innvandrerbakgrunn* (SSB, 2015), der begrepet innvandrer defineres som *person født i utlandet av utenlands fødte foreldre* (SSB, 2014). I andre sammenhenger brukes begrepet *minoritetslever* eller *elever fra språklige minoriteter* (SSB, 2005), uten å gi en klar definisjon av begrepet minoritetslev. Statistisk sentralbyrå har frem til 2010 delt minoritetslever i Norge i vestlige og ikke-vestlige innvandrerlever. Etter 2010 har SSB gått bort fra denne definisjonen, og opererer i dag med følgende definisjon:

Innvandrere bestemmes av fødeland, og for norskfødte barn av to innvandrere av foreldrenes fødeland (mors dersom far kommer fra et annet land). SSB deler innvandrere etter tre landbakgrunn og betegnelsen landgruppe 1, 2 og 3 brukes. Landgruppene består av følgende

landregioner:

- Gruppe 1: Vesteuropeiske land samt Nord-Amerika, Australia og New Zealand.
- Gruppe 2: Østeuropeiske EU-land.
- Gruppe 3: Resten av verden. (SSB, 2010)

SSB bruker begrepet innvandrerelev til å omfatte minoritets elever født i utlandet av to utenlandske foreldre, og begrepet norskfødt elev av to utenlandske foreldre til å omfatte det som tidligere ble kalt andre generasjonselever. Flere generasjoner enn førstegenerasjon blir ikke inkludert i innvandrerbegrepet av SSB:

Innvandrenes barn, på de områder vi kan måle, har levekår som likner mer på resten av befolkningen enn på innvandrerne. Dette at innvandrenes barn på de områder vi kan måle, har levekår som likner mer på resten av befolkningen enn på innvandrerne, gjør det mindre aktuelt å inkludere flere generasjoner i innvandrerbegrepet (SSB, 2013).

Opplæringsloven gir heller ikke noe klar definisjon av begrepet minoritets elev. Loven fokuserer midlertidig på språk og særskilte tiltak som et viktig element i definisjonen av denne elevgruppen. Opplæringsloven bruker uttrykket *elever fra språklige minoriteter* uten å gi en klar definisjon av hvem dette omfatter. I kapittel 2, paragraf § 2.8 står det:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen.

Jeg velger å tolke denne definisjonen som en vektlegging av språk og behov for særskilt språkopplæring som den viktigste forutsetningen for å bli definert som språklig minoritet i skolen. Dette betyr at det må finnes et behov for tiltak relatert til språkopplæring før elevene havner i denne kategorien.

NOU2010:7 *Mangfold og Mestring* definerer begrepet minoritetsspråklig slik:

Begrepet minoritetsspråklig viser til barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn majoritetsspråket, det vil si norsk eller samisk (s.24).

Her finnes det også en vektlegging på språktilhørighet. Begrepet forstås midlertidig ulikt i ulike deler av opplæringssystemet. I grunnopplæringen forstås elever fra språklige minoriteter som elever med et annet morsmål enn norsk og samisk. Innen barnehagesektor er begrepet knyttet til antall barn som utløser en rett til særskilt tilskudd for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder. I

*Statstilskudd til drift av barnehager*, Rundskriv F-02/2009, (Kunnskapsdepartementet), kapittel 4, defineres begrepet slik:

Minoritetsspråklige barn defineres her som barn med annet språk og kulturbakgrunn enn norsk, samisk, svensk, dansk eller engelsk som morsmål. Disse barna kan i de fleste tilfeller kommunisere med andre barn i barnehagen og omfattes derfor ikke av tilskuddsordningen. Begge foreldre til barnet må ha et annet morsmål enn norsk, samisk, engelsk, dansk eller svensk. Samiske barn omfattes ikke av ordningen da disse omfattes av tilskuddet til samiske barnehager som forvaltes av sametinget. Barn som tilhører nasjonale minoriteter omfattes av ordningen.

Definisjonen ovenfor er etter min mening en mer konkret og anvendbar definisjon av barn og unge med minoritetsbakgrunn, som også kan brukes om elever i den videregående skolen. Definisjonen inkluderer alle elever som har et annet språk og en annen kulturbakgrunn enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk, og begge foreldrene til elevene må ha et annet morsmål enn de overnevnte.

I denne studien velger jeg å definere begrepet minoritetselev som alle elever i den norske skolen som har både en språklig og en kulturell tilhørighet utenom norsk, samisk, dansk, svensk og engelsk. Begrepet minoritetselev vil i denne avhandlingen også omfatte innvandrerelever og norske elever med innvandrerforeldre (tidligere nevnt som 1. og 2. generasjon). I analysedelen benytter jeg begrepene vestlig og ikke-vestlige minoritets elever for å problematisere begrepets innhold og vise til hvordan mennesker ubevisst kategoriserer og rangerer elever på skolen ut fra disse kategoriene.

Neste kapittel gir en kunnskapsoversikt over feltet om flerkulturell og mangfoldspedagogikk, både internasjonalt og nordisk.



## 7. Flerkulturell pedagogikk og mangfoldspedagogikk – en kunnskapsoversikt

When someone with the authority of a teacher describes the world and you are not in it, there is a moment of psychic disequilibrium, as if you looked into a mirror and saw nothing (Rich, 1986, s.199)

I dette kapittelet redegjør jeg for en kunnskapsoversikt over feltet flerkulturell pedagogikk og mangfoldspedagogikk. Jeg begynner med den tradisjonelle retningen Multicultural Education, som har sin opprinnelse i USA. Deretter beveger jeg meg over til den kritiske retningen i flerkulturell og mangfoldpedagogikk gjennom sentrale engelske og nordamerikanske studier. I siste delkapittel beskriver jeg hvordan flerkulturell- og mangfoldspedagogikk har hatt sin utvikling i de skandinaviske landene, med spesielt fokus på studier som fokuserer på det kritiske perspektivet om mangfold i skolen i Skandinavia.

### 7.1. Dimensjoner i Multicultural Education

James Banks (2011) skriver at Multicultural Education hadde sin fødsel i etterkant av «rase»- opptøyene og den etniske oppvåkningen i USA på 1960-tallet, da svarte afrikanere og etniske grupperinger protesterte for likeverdighet og strukturell inkludering i samfunnet. Han beskriver Multicultural Education som en forskningstilnærming der målet med kunnskap skal være å skape like muligheter til utdanning for en mangfoldig etnisk, kulturell, sosial og språklig elevgruppe. Et hovedmål i Multicultural Education er å reformere skolene, høyskoler og universiteter slik at elever og studenter fra ulike grupper får like muligheter til å lære (Banks, 2011). Både Banks, Gillborn, Christine Sleeter og Youdell hevder at i de fleste nasjonalstater verden over, reflekteres og reproduseres både den etniske og den sosiale stratifiseringen som ellers finnes i samfunnet gjennom skolene og utdanningssystemet.

Multicultural Education sørger for at elever og studenter fra et bredt kulturelt og sosialt spekter beholder tilknytning til deres nære etniske og sosiale kontekster, samtidig som at skolen legger til rette for at de tilegner seg den nødvendige kunnskapen og den kulturelle/sosiale kapitalen til å kunne fungere som likestilte borgere i den nasjonale konteksten.

Selv om det finnes stor konsensus om disse hovedmålene i Multicultural Education, har dette feltet utviklet seg i ulike retninger med tiden. Hovedkritikken til den klassiske Multicultural Education er et manglende fokus på strukturell diskriminering og overordnede diskursive ulikhetsskapende forhold i samfunnet. *Anti-racist Education* dukket opp som en reaksjon på dette. Denne retningen hadde sin begynnelse i England og i Canada og forskning ønsket å fremme en analyse av institusjonelle strukturer, som rasisme, maktforhold og kapitalisme. Dette representerer samfunnsforhold som holder ungdom med minoritetsbakgrunn undertrykte og stigmatiserte i nasjonale kontekster. Anti-racist Education er en del av en større kritisk retning som *Critical race theory* (kritisk raseteori på norsk) er en del av.

Den andre hovedretningen som springer ut av Multicultural Education er *Intercultural Education*. Denne retningen hadde sin fødsel i vestlige europeiske land etter 2. verdenskrig. Fokuset for forskning innenfor denne retningen er et ønske om at elever og studenter med ulik etnisk og kulturell bakgrunn sosialiserer med hverandre og får forståelse og respekt for hverandre gjennom gjensidig interaksjon, samarbeid og sosialisering i skolehverdagen. Intercultural Education vektlegger kontakt og sosiale relasjoner som viktig for å få kunnskap, respekt og forståelse for hverandre på tvers av sosiale, kulturelle og etniske ulikheter (Niedrig & Ydesen, 2011).

Fokus:

Tilnærming på skolen:

<p>1) Anerkjennelse av minoritetsgrupper på skolen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Feiring av religiøse eller etniske høytider på skolen.</li> <li>- Bruk av kulturelle symboler som flagg, mat, etc.</li> </ul>
<p>2) Endring av læreplaner for å inkludere historien, religionen og det kulturelle særpreget til elever med minoritetsbakgrunn.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inkludere den etniske gruppens historie i fagene historie og samfunnsfag.</li> <li>- Utvikling av opplæring i 2. språk.</li> <li>- Kunnskap om historiske skikkelser og helter fra kulturene som blir representert av elevene på skolen.</li> </ul>
<p>3) Deprivasjonsteori (Coleman, 1966).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lav skoleoppnåelse hos minoritets elever forklares med kognitive mangler på grunn av deres sosiale og kulturelle bakgrunn. Dette fører til en deficit-tankegang. De «mangler» kulturell og sosial kapital som majoritets elever har.</li> <li>- Fokus på språkmangel.</li> </ul>
<p>4) Fokus på elevenes kulturelle forskjeller.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- «Equity pedagogy»- kultursensitiv pedagogikk.</li> </ul>
<p>5) Kritiske studier av skole- og utdanningssystemet som marginaliserer og segregerer minoritets elever</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fokus på «rase» og institusjonell rasisme på skolen i Critical Race Theory in Education.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bevisstgjøring om den skjulte læreplanen som reproducerer forestillingen om den idealtypiske eleven.</li> <li>- Identifisere skolevariabler som marginaliserer minoritets elever: Læringsstiler og didaktiske metoder, testing av minoritets elever, sosiale relasjoner i skolekulturen og holdninger, verdier til skolepersonalet.</li> </ul>
<p>6) Postkoloniale og strukturelle studier som kritiserer samfunnets ulikhetsskapende forhold som blir reproduert i utdanningssystemet.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interseksjonalitet: Studier som viser hvordan kategoriene «rase», klasse, kjønn og etnisitet bl.a., blir vevd sammen på komplekse og dynamiske måter og påvirker den sosiale atferden til lærere og elevene.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kunnskap og bevisstgjøring av den historiske og sosiale konstruksjonen av nasjonale fordommer og stereotyper.</li> <li>- Holdningsskapende arbeid der lærere, skoleiere, elever og foreldre skal ha kunnskap om globale demokratiske verdier og tilegne seg en global bevissthet.</li> </ul>
<p>7) Multicultural education i en global</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Komparative studier om</li> </ul>

kontekst.	Multicultural education i ulike nasjonale kontekster.
-----------	---

Figur 1: Banks (2011) modell over historien til Multicultural Education, s. 19. (Min oversettelse).

Banks skriver at disse paradigmen kan utvikle seg i nasjonale kontekster på ulike tidspunkt, og at flere paradigmer kan eksistere parallelt. Kevin Kumashiro (2000) skriver også om den historiske utviklingen til Multicultural Education i *Toward a theory of anti-oppressive education*. Han deler Multicultural Education i fire retninger, og han viser den historiske utviklingen feltet har hatt fra de tidligste fasene. Mens tidlige faser er opptatt av forklaringer på individnivå, inkluderer den videre utviklingen flere strukturelle forklaringer på sosial ulikhet og hvordan reproduksjon av sosiale kategorier foregår gjennom skolegangen (Kumashiro, 2000).

De to første retningene, Multicultural Education *About the Other* og *For the Other* (om *de andre* og *for de andre*), er opptatt av anerkjennelse og kjennskap til andre kulturer, kulturelle uttrykk og integrering av *den andre* til den videre samfunnskonteksten. Her er det majoriteten som har definisjonsmakten, og målet er at minoritets elever skal bli mest mulig lik majoriteten i et samfunn (Kumashiro, 2000). Eksempler på studier om *de andre* er fokus på kulturelle uttrykk og symboler som representerer det mangfoldet som finnes i klasserommet, anerkjennelse av minoritets elever på skolen og feiring av religiøse høytider på skolen. Lærere blir oppfordret til å bruke kulturelle symboler som flagg og mat, samt feire viktige kulturelle markeringer i håp om å skape mer synlig mangfold i klasserommet og i skolen (Banks, 2004). Utfallet av den første fasen i Multicultural Education var at elevene på skolen fikk opplæring i ulike etniske gruppers historie, religion og høytider. Læreplanene ble etter hvert også noe endret slik at minoritets grupper kjente seg igjen i enkelte tema som reflekterte deres historiske bakgrunn. Minoritets gruppene ble for første gang anerkjent i skolekonteksten, både i det sosiale rommet og i læreplanene (Banks, 2013).

Studier i fasen *for de andre* er hovedsakelig psykologiske studier som reproduserer en bestemt forståelse av normalitet og sannhet. I disse studiene skal elever med minoritets bakgrunn tilpasse seg den artikulerede normaliteten i skolekonteksten, og studiene søker etter gode og støttende tilpasningsstrategier for elever med

minoritetsbakgrunn. Normalitet og hva som er gyldig og sant i samfunnet er forhåndsdefinert av majoriteten, og det gjelder å finne valide instrumenter, både didaktiske og pedagogiske metoder og modeller, som kan innlemme minoritetselever i majoritetsforståelsen på skolen. Eksempler på slike studier er forskning på akkulturasjonsprosesser for elever med minoritetsbakgrunn i skolen.

Paul Vedder og Gabriel Horenczyk (2006) skriver i *Acculturation and the school* hvordan elever med minoritetsbakgrunn på best mulig måte kan tilpasse seg skolekonteksten. Ved å øke elevenes opplevelse av tilhørighet, mestring og autonomi, vil elever med minoritetsbakgrunn føle seg godt ivaretatt i skolekonteksten og mestre skolens oppgaver og krav. Vedder og Horenczyk hevder at venner, språkkompetanse og samarbeidet mellom skole og elevenes foreldre er hovedkomponenter i akkulturasjonsprosesser på skolen. Skolen bør legge til rette for støtte og omsorg for minoritetselevenenes akkulturasjonsprosesser (Vedder & Horenczyk, 2006).

Kumashiros (2000) tredje retning i Multicultural Education, *Education for the Other - Education that is Critical about Privileging and Othering*, inngår i kritisk teori. Denne forskningen er opptatt av å kritisere gjeldende forhold i utdanningssystemet, avdekke manglende læringsutbytte for elever med minoritetsbakgrunn og vise hvordan den sosiale ulikheten reproduseres i utdanningssystemet. Studier i kritisk raseteori (Gillborn, 1990; Ladson-Billings, 2009), kritiske studier om reproduksjon av sosial ulikhet i utdanning (Popkewitz & Brennan, 2000), og kritisk pedagogikk (Sleeter, 2013), er viktige bidrag i denne retningen. Mer om denne retningen i neste delkapittel.

Den fjerde retningen i Kumashiros teoretiske oversikt, er *Education that Changes Students and Society*. Denne retningen befinner seg innenfor et poststrukturalistisk og postmoderne perspektiv. Studier prøver å avdekke gjeldende historiske konstruerte strukturer og maktforhold som skaper ulikhet i samfunnet og som gir bestemte retningslinjer for hvordan *den andre* blir definert i bestemte samfunnskontekster (Kumashiro, 2000). Målet for dette perspektivet er å skape en allmenn bevisstgjøring av hvordan våre oppfatninger om *den andre* er sosialt konstruert. Postkoloniale studier (Andreotti, 2011), studier som dekonstruerer sosiale kategorier som kjønn, sosial klasse og «rase» (Ferguson, 2013), og studier som drøfter konstruksjonen av forskjell og likhet

(Jensen & Kristín, 2012) tilhører denne retningen. Denne avhandlingen plasserer seg innenfor denne poststrukturalistiske retningen.

## 7.2. Critical Multicultural Education

En av hovedkritikkene til den tradisjonelle Multicultural Education har vært dens ensidige fokusering på anerkjennelse av elevenes kulturer på skolen og forsøk på å endre læreplaner for å inkludere elevenes kulturelle etniske bakgrunn på skolen. Stephen May (2011) påpeker at Multicultural Education har vært opptatt av elevenes kultur og den har oversett strukturelle, materielle og diskursive årsaker til minoritetslevenes lave skoleoppnåelse. May skriver at den klassiske Multicultural Education har oversett den rollen maktrelasjoner og strukturelle ulikhetsskapende forhold spiller i utdanningssektoren, og han påpeker at Multicultural Education har vært opptatt av overfladiske løsninger, som feiring av kulturelle forskjeller på skolen, samt å øke minoritetslevenes integrering på skolen gjennom kurs i blant annet selvhevdelse og selvtillit. May hevder at elevenes kulturtilhørighet alltid må sees i sammenheng med den nasjonale kontekstens diskursive forståelse av maktrelasjoner og den sosiale konstruksjonen av likhet og forskjell. Han hevder at individuelle og kollektive valg er begrenset av lokale etniske og sosiale kategorier som er gyldige i en bestemt kontekst. Forståelsen av disse kategoriene er sosialt definerte og politisk utformet i en gitt kontekst, og disse har ulik grad av stigma eller fordeler knyttet til seg. May argumenterer dermed for at subjektposisjoner ikke velges fritt (May, 2011). Subjektposisjoner er strukturert av sosial klasse, kjønn, etnisitet, historiske kategorier og religiøs tilknytning, blant flere andre kontekstuelle og situasjonelle dimensjoner. Individuer og grupper blir dermed lokalisert og differensiert av overordnede strukturelle krefter som blant annet kapitalisme, rasisme, seksisme og kolonialisme, osv. En hovedkritikk av den tradisjonelle Multicultural Education har vært at den ikke har anerkjent hvordan slike overordnede ulikhetsskapende forhold påvirker erfaringer og opplevelser til minoritetslever på skolen. Multicultural Education skal også finne den vanskelige balansependelen mellom anerkjennelse av elevenes kulturelle og etniske tilhørighet på skolen, og samtidig unngå å essensialisere elevenes kulturelle tilhørighet. Minoritetslever har ofte blitt representert i skolen *ved å være sine kulturer* og dermed

assosiert med diskursive forståelser og stigma som er knyttet til ulike kulturelle tilhørigheter (May, 2011).

Nieto (1999) sin kasusstudie av to ungdomsskoleelever i USA fungerer som et godt empirisk eksempel her. Studien viser hvordan Critical Multicultural Education (fra nå av CME) anvendes i empirisk forskning. Nieto gjennomførte en narrativ kasusstudie av to elever med minoritetsbakgrunn; en gutt med afroamerikansk bakgrunn og en gutt med latinamerikansk bakgrunn. Hennes mål var å gi en stemme til disse elevenes egne erfaringer og opplevelser av sin egen skolegang. Ved å anvende dybdeintervjuer, livshistorieanalyse og deltakende observasjon både i skole og hjem over en lang periode, ønsket Nieto å studere hvordan deres sosiale erfaringer kan knyttes til den vide sosiopolitiske konteksten<sup>23</sup> som disse er innlemmet i. Nieto (1999) ønsket å studere hvordan minoritetselevene forstår seg selv og tolker sine skoleerfaringer. Hun ønsket å undersøke om deres skoleerfaringer med rasisme og diskriminering har en sammenheng med samfunnets forestillinger om avvik og normalitet og likhet/forskjell (May & Sleeter, 2012). Resultatene av Nietos kasusstudie tyder på at den sosiopolitiske konteksten hadde en stor innvirkning på hvordan disse elevene opplever skolehverdagen og de signalene de tolker på skolen. Nieto hevder at minoritetselevene erfarer lærerens deficit- forklaringer og holdninger på skolen, og de opplever også hvordan skolen og den sosiale konteksten de lever i anvender *kulturell deprivasjon* som forklaringsmodell i stor grad for å beskrive minoritetselevens lave skoleoppnåelse. Nieto (1999) fant ut hvor sterk minoritetslevens erfaringer på skolen er knyttet til deres historiske bakgrunn og til majoritetens diskursive forestillinger og assosiasjoner om deres kulturelle tilhørighet. Elever lærer å akseptere den kunnskapen de lærer på skolen som objektiv og fakta. Særlig når kunnskapen står skrevet i skolebøker, får det en kraftfull autoritet (Apple, 1992). Når minoritetselevens egne kunnskaper eller forestillinger om verden ikke blir representert på skolen, eller når den blir representert på en feilaktig måte, får den betydning for selvforståelsen hos disse elevene. Gjennom en overfokusering av minoritetselevens mangler og avvik fra normaliteten, får disse elevene en mindreverdigfølelse som konstituerer deres subjektposisjon på skolen (Nieto, 1999).

---

<sup>23</sup> For en definisjon av begrepet sosiopolitisk kontekst, se kapittel 6: *Det norske utdanningssystemet*.

Sleeter og May (2012) skriver i *Critical Multiculturalism* hvordan utdanningssystemet i dagens samfunn karakteriseres av et ønske om effektiv læring, måling av prestasjoner og gjennomføring av tester på skolen. Fokus på testing skal gjøre nasjonalstater konkurransedyktige og sammenlignbare i senkapitalistiske samfunn, og måling av elevenes skoleprestasjoner fører til at lærerens arbeidshverdag preges av jag og konkurranse om gode testresultater og tekniske læringsmetoder som tar utgangspunkt i standardiserte kompetansemål som læreren skal forholde seg til. Læreryrket får dermed en automatisert og teknisk dimensjon som overskygger fokus på autonomi og dannelselse i læringsprosesser. Skolens fokus på testing og effektivitet setter mangfolds- og inkluderingsperspektivet tilbake. Sleeter og May (2012) argumenterer for at det har vært et tilbakefall av Multicultural Education etter inngangen til det 21. århundre i mange nasjonalstater verden over. De hevder at senmoderne vestlige samfunn i dag preges av en neoliberal økonomi der det frie markedet og en individualistisk opportuniste karakteriserer senkapitalismen. Dette samfunnsklimaet karakteriseres av konkurranse og konsumisme og ikke av sosial rettferdighet og troen på mangfold og anerkjennelse. Sleeter og May påpeker at mange skoler ønsker oppskrifter på hvordan de skal håndtere kulturelt mangfold i skolen. Skolene ønsker skreddersydde opplegg og konkrete tiltak de kan iverksette ut i skolene med håp om at *kulturelle problemer skal gå over av seg selv*. Det flerkulturelle problemet på skolen karakteriseres av et ønske om å forandre individer og viske ut fordommer. Skolene mangler en allmenn bevisstgjøring av strukturelle og overordnede forklaringer som ligger utenfor skolens domene og som vises i hverdagslivet på skolen (May & Sleeter, 2012).

I en studie av 30 grunnskolelærere som gjennomførte et frivillig kurs i Multicultural Education på en flerkulturell grunnskole i USA, undersøkte Sleeter (1993) hvordan dette 2 år lange utviklingsprosjektet i flerkulturell pedagogikk påvirket lærerens holdninger og arbeid med minoritets elever på skolen. Av lærere på kurset hadde 26 europeisk bakgrunn, 3 hadde afroamerikansk bakgrunn og 1 hadde latinamerikansk bakgrunn. Sleeter fant ut at de aller fleste lærerne var innlemmet i en psykologisk forståelse av rasisme, der rasisme ble sett på som et sett av individuelle ideer, fordommer og holdninger om fargede mennesker. Ved å endre menneskers holdninger og jobbe mot individuelle fordommer, vil mye forandre seg på skoler og i



klasserommene. Minoritets elevenes lave kompetanseoppnåelse på skolen ble forklart med kulturell deprivasjonsteori og et mangel- perspektiv, samt en generell tro på at minoritets ungdom var en *risiko*- gruppe i samfunnet. I løpet av kurssamlingene som foregikk de neste to årene, sluttet noen av lærerne som hadde europeisk bakgrunn. Sleeter påpeker at lærerne som sluttet på kurset nektet å erkjenne viktigheten av *farge* i skolegangen, med den påstanden at de selv var fargeblinde og at hudfarge ikke spilte en rolle i elevenes skoleoppnåelse. I lærerens streben etter å være fargeblinde, undertrykte de overordnede diskursive assosiasjoner knyttet til minoritets ungdom. Mange av lærere på kurset assosierte minoritets elever med dysfunksjonelle familier, fattigdom, lav sosioøkonomisk bakgrunn, manglende motivasjon på skolen og lav sosial kapital. Sleeter påpeker videre at ingen av lærerne fokuserte på strukturelle årsaker til elevenes lave oppnåelse på skolen, der den skjeve historiske omfordelingen av ressurser som helse, utdanning og arbeid fra starten av har vært skjevt distribuert i det nordamerikanske samfunnet. Ved å betrakte etnisitet som et valg, der individualitet og mobilitet i *et åpent system* basert på at hardt arbeid gir like muligheter for alle, vokser den amerikanske myten om at et bedre liv bare kan oppnås ved å gjøre en individuell innsats. Etnisitet spiller dermed ikke en større rolle enn kulturelle forskjeller i form av ulike mattradisjoner og kulturelle symboler som flagg, klær og musikk. Sleeter hevder at de aller fleste lærere er inkorporert i denne diskursen om like muligheter for alle, og hun fant en sterk motstand mot alternative forklaringer hos de som gjennomførte kurset. Av de 30 lærerne som startet, var det bare tre hvite lærere (samt alle de 4 fargede lærerne) som endret sin virkelighetsforståelse og betraktet strukturelle og historiske diskurser som reelt eksisterende i det amerikanske systemet. Resten av *den hvite* lærerstaben nektet å se *farge*. I følge Sleeter er det den posisjonen de allerede har i det amerikanske systemet (som hvite) som begrenser deres måte å tenke på, siden disse strukturelle forklaringene kan utfordre deres naturlige og nøytrale praksiser som gir dem mange fordeler i det allerede eksisterende systemet. Å diskutere «rase» og multikulturalisme betyr å diskutere om *de andre*, ikke den gjeldende sosiale strukturen (Sleeter, 1993). Slike refleksjoner er også hovedpunktene i kritisk raseteori sitt teoretiske bidrag til CME.

### 7.3. Critical Race Theory in Education

En hovedkritikk av klassisk Multicultural Education er et manglende fokus på «rase» og strukturell rasisme. Kritisk raseteori dukker opp som en kritikk til det gjeldende rettssystemet i USA og den strukturelle urettferdigheten mange fargede mennesker i USA erfarer i møte med rettsapparatet (Ladson-Billings, 2009). Bevegelsen spredte seg raskt til utdanningsvitenskapen i USA, og så etter hvert til England. Et av de viktigste teoretiske premissene ved kritisk raseteori har vært hvordan sentrale historiske beretninger av verdenshistorien har blitt privilegert og fått definisjonsmakt framfor andre beskrivelser av historien som har blitt beskrevet som ahistoriske og abstrakte (Sleeter, 2013). Innen kritisk raseteori mener man at det er svært viktig å studere genealogien i utdanningsvitenskap, og hvordan konteksten og historiske forhold påvirker utdanningssystemet i ulike nasjonalstater. Kritisk raseteori er også kritisk til objektivering av vitenskapene og den ønsker å utfordre eurosentriske kunnskapstradisjoner og dominante ideologier i vestlige samfunn som meritokrati, nøytralitet, kunnskap, individualitet og objektivitet.

Innenfor utdanningsvitenskap i Europa er David Gillborn en viktig talsmann for kritisk raseteori. Gillborn er opptatt av hvordan ulikhet i det engelske utdanningssystemet baseres på historiske diskursive forestillinger av «rase» og hudfarge, og spesielt den rollen *institusjonell rasisme* preger dagens komplekse utdanningssystem i Storbritannia. Han argumenterer for sosial ulikhet i den engelske skolen basert på kategoriene «rase» og etnisitet, og han viser hvordan denne ulikheten har historiske røtter både fra politisk og vitenskapelig hold (Gillborn, 2004, 2008). Gillborn (2008) sine studier av læreplananalyser og gjennomgang av offentlige dokumenter i det engelske utdanningssystemet viser hvordan kategoriene etnisitet og innvandrerstatus blir holdt frem som hovedkategorier i beskrivelser av ungdom med innvandrerbakgrunn. Begrepet minoritetsungdom innebærer i seg selv en stereotypisk og universalistisk forestilling om hva denne ungdommen er og ikke er, og det forsterker idéen om *den andre*. Gillborn argumenter for hvordan dette begrepet øker våre kategoriske konstruksjoner av *forskjellen* mellom oss og dem, og det bidrar til at disse ungdommenes selvforståelse og identitetsarbeid blir konstituert gjennom den hvite majoritetens forestillinger om dem (Gillborn, 2008).

Blant Gillborns studier innenfor kritisk raseteori finnes det etnografiske studier på multietniske skoler der han finner ut at lærerens *generaliserte* forestillinger av elever med minoritetsbakgrunn er en konsekvens av lærerens ubevisste forestilling av *en idealtypisk elev*<sup>24</sup>, som fører til at elever med minoritetsbakgrunn mangler noe i kraft av ikke å passe inn i denne forestillingen (Gillborn, 1995). Gillborn har i tillegg gjennomført studier som fokuserer på skoleerfaringer fra ståstedet til elever med minoritetsbakgrunn gjennom bruk av *counternarratives*<sup>25</sup> (Gillborn, 1990).

Det er viktig å påpeke at kritisk raseteori også er opptatt av ulike former for strukturell undertrykkelse, og ikke kun opptatt av rasisme, selv om det er dette kritisk raseteori er mest kjent for. Gjennom bruk av interseksjonalitetsanalyser, utfordrer kritisk raseteori hvordan flere diskurser, som rasisme, seksisme, marginalisering på bakgrunn av klassetilhørighet og kjønnsdiskriminering virker samtidig for å konstituere subjektposisjoner til elevene og andre i utdanningssystemet. De siste årene har kritisk raseteori brukt mange vitenskapsteoretiske tilnærminger og teorier fra både postmoderne teori, postkolonial teori og fra poststrukturalisme, så disse feltene krysser hverandre på mange måter (Sleeter, 2013). I denne avhandlingen vil noen av begrepene til kritisk raseteori bli brukt i analysen av elevenes livshistorier og narrativer i den norske skolen. Den diskursive forestillingen av den idealtypiske eleven og bruken av counternarratives er konseptuelle bidrag fra kritisk raseteori som jeg har valgt å bruke i denne studien.

Sleeter (2013) er skeptisk til et ensidig fokus på «rase» som forklaringskategori i kritisk raseteori, selv om utviklingen av kritisk raseteori de siste årene har vært mer holistisk. Hun påstår mye av forskningen i Critical Multicultural Education fokuserer på én undertrykkelsesakse (enten «rase», klasse eller kjønn) og de gir overfladiske og delvise forklaringsmodeller. Sleeter ønsker at CME prioriteter studier av strukturelle analyser av sosiale maktrelasjoner og analyser av institusjonaliserte ulikhetsskapende forhold, uten å begrense seg til bare én sosial kategori. Hun mener videre at det er enklere å anvende klassisk Multicultural Education enn Critical Multicultural Education. CME er

---

<sup>24</sup> For en nærmere beskrivelse av det analytiske begrepet *en idealtypisk elev*, se kapittel 9: *Blikket som markerer en forskjell*.

<sup>25</sup> En nærmere beskrivelse av *counternarratives* i metodekapittelet.

full av teoretiske begreper, den destabiliserer normalitetsforståelsen og den ubevisste normalitetsforestillingen til majoriteten. Derfor trenger CME flere empiriske bidrag for å kunne gi konkrete eksempler til dette feltet (Sleeter, 2013). I neste seksjon beveger jeg mer over til to andre kritiske perspektiver innen utdanningsvitenskapen som anvender flerdimensjonale forklaringsmodeller i sine analyser; interseksjonalitet og postkoloniale studier.

#### 7.4. Interseksjonalitet og postkoloniale studier i utdanningsforskning

Bhopal and John Preston (2012) har i antologien *Intersectionality and Race in Education*, bidratt med en rekke empiriske studier og teoretiske refleksjoner som viser bruken av interseksjonalitetsanalyser<sup>26</sup> i utdanningsforskning. Farzana Shain (2012) gjennomførte en studie av muslimske gutters erfaringer av egen skolegang i en britisk ungdomsskole. Gjennom en interseksjonalitetsanalyse ønsket Shain å få innsikt i hvordan disse guttenes erfaringer på skolen ble påvirket av mediadiskurser om muslimer etter hendelsene i USA den 11. september 2001. Shain hevder at den globale usikkerheten på grunn av terrorkrigen verden over fører til at muslimsk ungdom ofte blir representert som mulige fremtidige terrorister og i en risikosone for å bli hjernevasket av muslimsk radikaliserings og ekstremisme. Denne diskursive representasjonen inneholder også en kjønnsdimensjon, med gutter og menn som voldelige undertrykkere i islamsk navn, og med jenter og kvinner som ofre for denne undertrykkelsen. Disse diskursive representasjonene underminerer aktørperspektivet hos disse guttene, og de overkommuniserer religiøse og kulturelle faktorer i beskrivelser av deres erfaringer og levde liv på skolen. Guttene blir sin egen religion og kultur, med altomfattende kategoriseringer og beskrivelser. I denne studien gjør Shain en interseksjonalitetsanalyse av kategoriene «rase», kjønn og klasse. Hun viser til den britiske diskursen i politikken og academia som representerer innvandrerungdom i en deficit- diskurs og som en risikogruppe. Dette fører til en sosial posisjon der innvandrerulturene, og spesielt den muslimske kulturen, blir representert som underutviklet, problematisk og ideoende underdanig sammenlignet med den *vestlige* familiestrukturen og kulturelle praksiser. Gjennom den vestlige objektive forestillingen om et autonomt, fritt og selvstendig individ, blir den muslimske minoriteten fremstilt i

---

<sup>26</sup> For en nærmere forklaring av begrepet, se Interseksjonalitet i teori- og metodekapittel.

et mangelperspektiv, med ansvar for sin egen marginalitet. Integrasjonsdiskurser i det britiske systemet vektlegger hvordan minoriteter nekter å integrere seg og hvordan mange segregerer seg ved å bosette seg i de samme områdene. Shain påpeker at disse påstandene ignorerer erfaringer med rasisme og de materielle ulempene mange etniske minoriteter har som fører til en slik bestemmelse om å klynge seg sammen i bestemte boområder. De muslimske guttene i denne studien uttrykker sterke erfaringer med økt marginalisering og segregering i skolene etter terrorhandlinger verden over. Guttene uttrykker en sterk følelse av stigmatisering som et resultat av å bli assosiert med islamsk terrorisme. Dette tyder på at den eksterne posisjonen gjennom rasistiske diskurser av muslimer problematiserer disse guttenes erfaringer av egen skolegang. Shain finner også ut at de overnevnte diskursene fører til en polarisert konstruksjon av en *vi*-følelse blant muslimske elever på skolen. Hun finner ut at disse muslimske guttene skaper en defensiv subjektformasjon og en intensiv *vi*-følelse med andre muslimske elever på skolen som bærer preg av solidaritet med hverandre og som tar avstand fra vestlige verdier som individualisme. Shain fant også ut at muslimske subjektposisjoner og hvordan de takler den diskursive stigmatiseringen varierer fra skole til skole og fra landsdel til landsdel i England. Gjennom samtaler med muslimske elever på skolen, fant hun ut at de muslimske miljøene i England var forskjellige, alt avhengig av de muslimske elevenes kassetilhørighet, foreldrenes utdanningsnivå, tilknytning til foreldrenes etniske kultur og kjønn. Shain påpeker til slutt hvordan subjektposisjoner skapes, tolkes og omformes i spesifikke lokale kontekster. Forskjeller i subjektposisjoneringer blir skapt gjennom dagligdagse kamper om tilhørighet og inkludering/ekskludering i skolekonteksten (Shain, 2012).

Postkoloniale studier i utdanningsvitenskap gir også viktige teoretiske og empiriske innsikter når det gjelder å forstå elever og lærere som lever i transnasjonale utdanningskontekster. I *The possibilities of Postcolonial Praxis in Education* beskriver Binaya Subedi og Stephanie Lynn Daza (2008) hvordan utdanningsforskere kan anvende postkolonial teori i utdanningsvitenskap. Ved å utfordre hegemoniske forståelser av historien og ved å stille seg kritisk til gjeldende dikotomiske forståelser av virkeligheten, kan postkolonial teori være et egnet teorirammeverk for å dekonstruere forestillinger som ofte blir tatt for gitt av majoriteten. Subedis (2008) komparative

analyse av to kvinnelige, sør-asiatiske innvandrerlærere på en skole i USA, viser hvordan majoritetens dominante forestilling om lærerens legitimitet og autentisitet, konstituerer disse lærernes identitet på skolen som illegitime og mindreverdige ved at de mangler lærerens kroppsliggjorte *naturlige autentisitet* (Subedi & Lynn Daza, 2008).

Postkolonial teori gir nye muligheter for å forstå hegemoniske subjektposisjoner og hvordan kunnskap og makt henger sammen i utdanningskontekster. I en studie av forskeridentitet, undersøker Lynn Daza (2008) kompleksiteten i subjektformasjoner og hvordan ulike roller over- og underkommuniseres i ulike kontekster. Ved å gjøre narrative analyser av livshistorier til fargede forskere i USA, viser Lynn Daza hvordan essensialistiske forestillinger av minoritetsgrupper gjør det vanskelig for fargede forskere å opptre både som legitime forskere i akademiske miljøer og samtidig være en del av en minoritetsgruppe. Ved å bli kategorisert som *filippinsk* eller *filippinsk-amerikaner*, opplever forskere som blir definert inn i disse kategoriene å ikke kunne være fullverdige deltakere i noen av dem. Som en av forskerne i undersøkelsen sier: *Jeg har kommet frem til en forståelse av at jeg alltid vil være både en insider og en outsider samtidig, både filippiner og amerikansk, og ingen av delene fullt ut likevel* (Subedi & Lynn Daza, 2008). Begrepet *inkonsistente subjektposisjoner* i postkolonial teori beskriver hvordan forestillingen av subjektposisjoner i dagens samfunn får en tilleggsdimensjon av kompleksitet når transnasjonale subjektposisjoner blir mistolket eller definert ut fra stereotypiske forestillinger som ikke lenger passer med egen levde erfaring. Subedi spør i artikkelen om en hvit muslimsk kvinne som velger ikke å bruke hijab likevel blir representert som muslim (Subedi & Lynn Daza, 2008). Postkolonial teori er opptatt av hvordan nye subjektformasjoner for mennesker som lever transnasjonalt utfordrer våre *nøytrale* dikotomiske forståelser av sosiale kategorier i senmoderne og superdiverse samfunn. Nye subjektposisjoner skapes gjennom kulturmøter i transnasjonale kontekster, og postkolonial teori er et verktøy som utfordrer de sosiale forestillingene som ofte blir tatt for gitt av majoriteten i nasjonale kontekster.

Kumashiro (2000), Bhopal og Preston (2012) argumenterer for at vi befinner oss i et paradigmeskifte innenfor Multicultural Education i dag. Moderne forskning med fokus på tilpasningsstrategier til en nøytral normalitet, et deficit- fokus og didaktiske

læringsstrategier for å innlemme elever med minoritetsbakgrunn i majoritetsforståelsen erstattes av en mer strukturalistisk orientert forskning. Strukturalistisk forskning dreier seg om holdninger til majoriteten og den historiske og diskursive konstruksjonen av *den andre* i utdanningskontekster (Bhopal & Preston, 2012; Kumashiro, 2000). Dette skjer parallelt med det Sleeter (2012) kaller for *the entrenchment of Multiculturalism post 9/11*, der senkapitalismen og økt fokus på internasjonal konkurranse fører til en nedprioritering av temaer som har med multikulturalisme og sosial rettferdighet i utdanningsvitenskap å gjøre (May & Sleeter, 2012).

Oppsummerende handler Critical Multicultural Education om å utfordre vårt verdensbilde og hvordan vi forstår oss selv i relasjon til andre. CME knytter oss til ubehagelige begreper som fordommer, rasisme, privilegier og undertrykkelse. Disse begrepene utfordrer våre implisitte påstander som *jeg ser ikke farge* eller *jeg behandler alle elever som unike individer*. Critical Multicultural Education avdekker hvordan elevenes prestasjoner på skolen ikke bare handler om hardt arbeid eller motivasjon, men også om hvordan majoriteten på mange måter betrakter og definerer minoritetsgrupper i samfunnet (DiAngelo & Özlem, 2010).

Forskningstradisjonene omkring postkolonialisme, kritisk raseteori og interseksjonalitet i utdanningsvitenskap er godt forankret både i England og i USA (Andreotti, 2011; Bhopal & Preston, 2012; Ferguson, 2013; Gillborn, 2004, 2008; Lynn & Dixson, 2013). Disse perspektivene inngår i den nyere utviklingen av Critical Multicultural Education, som er opptatt av analyser av overordnede strukturelle forhold i samfunnet. Som jeg senere skal vise i analysekapitlene, er disse perspektivene i liten grad anvendt i norsk utdanningskontekst.

### 7.5. Skandinavisk forskning på flerkulturell og mangfoldspedagogikk

I dette delkapittelet beveger jeg meg over til den skandinaviske konteksten (Danmark, Sverige og Norge), og vil vise utviklingen av flerkulturell- og mangfoldspedagogikk i disse landene. Det første jeg la merke til da jeg skulle finne tidligere forskning på dette feltet i Skandinavia, er at Multicultural Education er begrenset til faget pedagogikk. Det finnes ikke et egnet begrep som kan romme både didaktikk, pedagogikk og utdanningsstudier i de skandinaviske språkene, slik jeg finner i det engelske språket, der

begrepet Multicultural Education blir brukt. Studier av kulturelt mangfold i det skandinaviske utdanningsfeltet heter *flerkulturell pedagogikk*, og dette feltet utgjør en perifer del av den pedagogiske diskursen i utdanningsvitenskapen i Norden.

Siden denne studien analyserer hvordan flere sosiale kategorier konstituerer subjektposisjonen til elevene på skolen samtidig, velger jeg å bruke begrepet mangfoldspedagogikk. Begrepet mangfoldspedagogikk brukes også i den pedagogiske diskursen i Skandinavia, ofte i tilknytning til flerkulturalitet i skolen. Likevel finner jeg relativt få pedagogiske studier om dette temaet sammenlignet med feltet Multicultural Education i USA og England.

De skandinaviske landene skiller seg ut i feltet om mangfoldspedagogikk på grunn av de strukturelle og kulturelle særegenhetene vi finner i både Danmark, Sverige og Norge. Gjennom fellesskapstankegangen og den sosialdemokratiske velferdsstaten har flerkulturell- og mangfoldspedagogikk tatt en ny vending i de nordiske landene, noe vi ikke finner andre steder i verden (Brochmann, 2004). Michael Apple kaller det «The Nordic Model» (Apple, 2006).

Det sosialdemokratiske velferdssamfunnet utgjør det historiske og nasjonale bakteppet for hvordan velferdsstaten i de nordiske landene møter utfordringer med flerkulturalitet og mangfold. Hvordan de ulike nordiske landene klarer å kombinere ideologien om den sosialdemokratiske velferdsstaten (med like muligheter og rettigheter til alle borgere) med ideologien om multikulturalismen (som sier at vi skal respektere og anerkjenne forskjellighet hos borgere) er et tema som flere samfunnsforskere har vært opptatt av å artikulere i en nordisk kontekst, blant andre Grete Brochmann (Brochmann, 2004).

Brochmann sine teoretiske refleksjoner om den nordiske kombinasjonen av velferdssystemet og multikulturalisme beskriver hvordan den sosialdemokratiske velferdsstaten kan kollidere med ideologien om multikulturalismen. Velferdsstaten har fra starten av vært et viktig redskap for å få innvandrere inn i folden, og den nordiske velferdsmodellen har vært en viktig premissgiver i innvandringspolitikken. Innvandringspolitikken i de skandinaviske landene har foretatt en konfliktfylt balansegang mellom humanitære verdier og menneskerettigheter på den ene siden og ønsket om å bevare velferdssamfunnet med streng innvandringsregulering på den andre



siden. I følge Brochmann ser det ut til at disse to ideologiene er uforenlige med hverandre, da velferdsstaten forutsetter likhet og multikulturalismen framhever forskjellighet hos borgere <sup>27</sup> (Brochmann, 2004). Jens- Martin Eriksen og Frederik Stjernfelt (2009) har i *Adskillelsens politikk* utført inngående sosiale analyser som belyser dagens sterke politiske uenighet i hvordan de skandinaviske landene skal anerkjenne etnisk og kulturell tilhørighet i lys av særegne tiltak på grunn av innvandrernes annerledeshet, samtidig som nøkkelpriinsippene i en sosialdemokratisk velferdsstat er dypt forankret i diskursen om likhet og sosialt fellesskap for alle (Eriksen & Stjernfelt, 2009).

Når det gjelder utdanningsvitenskap og skole, hevder Anne-Lise Arnesen og Lisbeth Lundahl (2006) i artikkelen *Still Social and Democratic?*, at utdanning har vært en av hjørnesteinene i utviklingen av velferdsstaten i de skandinaviske landene. Utdanningssystemet har vært formet og utviklet med solidaritet, fellesskap og likhet som nøkkelementer, og det har vært forventet at en statlig, gratis og obligatorisk skolegang skulle garantere likhet og sosial rettferdighet for alle. *En skole for alle* står som et viktig symbol for den inkluderende og omsorgsfulle velferdsstaten. Likevel, hevder Arnesen og Lundahl, står utdanningsfeltet i Skandinavia i et konfliktfylt kraftfelt i dag. Konflikten strekker seg mellom sosialdemokratiske verdier og liberale, markedsstyrte krav i en stadig mer globalisert verden. Velferdssystemet karakteriseres av en sterk statlig styring der politiske problemer og kollektive politiske handlinger fører til universalistiske løsninger som skal inkludere alle. Utdanningssystemet i velferdsstaten betraktes som et viktig redskap for utvikling, velferd og velstand i samfunnet, og skolens hovedoppgave er blant annet å tilpasse forskjellighet og mangfold i en allerede etablert *mainstream* <sup>28</sup>. For å klare dette, hevder Arnesen og Lundahl, blir det verdimessige og kulturelle fundamentet i skolevirksomheten i sosialdemokratiske velferdssamfunn viktig. Fra et velferdsperspektiv, foregår den sosiale og kulturelle kohesjonen i samfunnet gjennom individuell utvikling *innenfor et bestemt verdimessig og kulturelt grunnlag i skolen*. Dette verdimessige grunnlaget blir viktig å ta vare på for å videreføre ideologien om velferdssamfunnet med likhet for alle.

---

<sup>27</sup> Se nærmere diskusjon av likhetsbegrepet og likhetsprinsippet i analysekapittel 9: *Når blikket markerer en forskjell*.

<sup>28</sup> *Mainstream* blir i denne sammenhengen definert som normaliteten, det allmenngyldige.

Integrering i et velferdsperspektiv betyr dermed kulturell integrasjon eller assimilasjon til det allerede veletablerte verdigrunnet i skolen (Arnesen & Lundahl, 2006).

Fellesskolen og utdanning innenfor velferdsstaten har i de skandinaviske landene tradisjonelt vært assosiert med ensartethet og kulturell homogenitet.

Engen (2014) hevder at skolesystemet i de nordiske landene har blitt sterkt kritisert for å ha fokusert på kulturell assimilasjon for elever med en annen etnisk, språklig og nasjonal bakgrunn. Utdanning og velferdsstaten i et flerkulturelt samfunn viser dermed behovet for en ny dimensjon når det gjelder likhet, en skole for alle og forestillingen om inkludering i en velferdsstat. Paradoksene i den sosialdemokratiske velferdsstaten og ideologien om multikulturalisme og mangfold som Brochmann antyder, gjør seg også gjeldende i skolen og i utdanningssystemet i de skandinaviske landene. Samtidig påpeker Arnesen og Lundahl (2006) at det ikke bare er kulturelt mangfold som utfordrer modellen i velferdsstaten i Skandinavia. Den økte individualiseringen, liberale verdier, retten til å velge utdanning selv, økt konkurranse og markedslogikken gjør seg stadig mer gjeldende i utdanningssystemet i Skandinavia gjennom neoliberalistiske strømninger i det senmoderne samfunnet og superdiversiteten (Arnesen & Lundahl, 2006).

Hilde Lidén påpeker i *Likhetens paradokser* (2007) at det innenfor utdanningssystemet i de skandinaviske landene har vært viktig å integrere minoritetene raskt, og samtidig satse på språkopplæring. Det har lenge vært en målsetting å inkludere alle elever med minoritetsbakgrunn i det etablerte skolesystemet, men det har vært få spørsmål om hvilke premisser disse elevene skal tilpasses inn i (Lidén et al., 2007). Kulturelle og etniske minoriteter har hatt like muligheter og rettigheter til utdanning som majoriteten i de Skandinaviske landene, og flere pedagogiske virkemidler og tiltak har vært tatt i bruk for å innlemme disse elevene i det gjeldende skolesystemet. Intensjonene har vært gode både fra faglig og politisk hold, selv om hovedmålet har vært en implisitt assimilasjonsstrategi i skolens regi (Engen, 2010).

Tyngden av forskning i mangfoldspedagogikk i en skandinavisk sammenheng har lenge vært innenfor det moderne psykologiske paradigmet om flerkulturell pedagogikk *om de andre og for de andre*, i følge Kumashiros inndeling fra forrige delkapittel (Kumashiro,

2000). Studier om akkulturasjonsprosesser i skolen (Sam & Berry, 2006), satsing på språkopplæring (Øzerk, 2008b), anerkjennelse av kulturelle uttrykk i skolehverdagen og studier om ulike innlemmingsstrategier viser hvordan fokuset er lagt på individet og dets tilpasningsprosesser i skolen (Hauge, 2007; Hvistendahl, 2001a; Kulbrandstad, 2008; Øzerk, 2008b). Lidén (2007) hevder at konsekvensen av dette blir at minoritetslevenes kulturelle og sosiale kompetanse blir usynliggjort i søken etter å inkludere dem i et skolesystem som allerede har en klar forståelse av normalitet (Lidén et al., 2007).

#### 7.5.1. Kritiske studier i en Skandinavisk kontekst

I denne seksjonen gjør jeg rede for skandinaviske studier i mangfoldspedagogikk som er opptatt av strukturelle og diskursive forhold i samfunnet. Kritiske utdanningsstudier, poststrukturelle studier og den senere utviklingen i mangfoldpedagogikk i en skandinavisk kontekst vil være sentrale her (Banks, 2011; Kumashiro, 2000).

Jeg starter med studien til Magnus Dalstedt, som er viktig i denne sammenhengen. I artikkelen *Parental Governmentality: Involving «immigrant parents» in Swedish Schools* (2009), viser Dalstedt hvordan foreldre til elever med minoritetsbakgrunn blir umyndiggjort av skolen i Sverige ved å fokusere på forestillingen om den *riktige oppdragelsen*. Riktig oppdragelse vil i en svensk sammenheng bety en hvit, middelklasse og vestlig orientert oppdragelse. Dalstedts studerer hvordan gjeldende svenske læreplaner og offentlige dokumenter om skolen vektlegger engasjement, samarbeid og aktivisme fra innvandrerforeldrene, samtidig som disse målene resulterer i at foreldre til elever med minoritetsbakgrunn blir gjort til *den mindreverdige andre* i skolekonteksten. Gjennom etnografisk metodologi og intervjuer viser Dalstedts hvordan innvandrerforeldrenes kompetanse ikke blir verdsatt i skolesammenheng, så lenge denne kompetansen ikke stemmer overens med det svenske idealet om *familien som normal*. Dalstedt (2009) hevder at det finnes inngrodde forestillinger og ubevisste ideer om at innvandrerforeldre og innvandrerbarn er annerledes og dermed har problemer og mangler i svenske skoler. Skolene opererer dermed med et deficit- fokus i sine beskrivelser av innvandrerelever og deres foreldre. Elevenes mangler arter seg som etniske og kulturelle mangler (identitetstap, kulturell kollisjon, manglende språkbeherskelse), eller sosio-økonomiske mangler (manglende sosial kapital,

arbeidsledighet, velferdsavhengighet eller sosial segregering). Dahlstedt finner at elevenes handlinger i klasserommet ofte blir definert ut fra kulturelle diskurser og attributter som disse elevene får i kraft av å være innvandrererelever, og ikke ut i fra elevenes individualitet og personlige egenskaper (Dahlstedt, 2009).

I artikkelen *The «others» in Sweden* (2010), analyserer Diana Mulinari og Anders Neergaard minoritetselevenes erfaringer i svenske skoler. De tar utgangspunkt i postkolonial teori, interseksjonalitetsanalyser og kritisk raseteori. Mulinari og Neergaard gjennomførte dybdeintervjuer av 32 elever i 4 svenske ungdomsskoler som hadde ulike inkluderingsstrategier og elevsammensetninger. I artikkelen legger de vekt på hvordan den svenske neoliberale retorikken og markedsstyrte politikken, sammen med forestillingen om frihet til å velge skole selv og større fokus på konkurranse, fører til at utdanningssystemet i Sverige har endret kurs fra en *underdanig inkluderingsdiskurs* til en *underdanig ekskluderingsdiskurs* når det gjelder elever med minoritetsbakgrunn. For Mulinari og Neergaard betyr dette at den politiske retorikken om utdanning i det svenske samfunnet har blitt endret fra en forestilling om utdanning som et kollektivt gode, til en forestilling om utdanning som et individuelt valg, der foreldrenes ansvar i forhold til barnas utdanning blir vektlagt, og der effektivitet, kompetanse og konkurranse fører til et behov for å gi læreren en større autoritet i klasserommet. Selv om kulturelt mangfold betraktes som en ressurs i svenske læreplaner og politiske dokumenter, er det ofte slik at læreren selv må bestemme hva dette betyr i praksis. Mulinari og Neergaard hevder at dette i en undervisningspraksis betyr at individualisering og fokus på kompetanse og selvdisiplin ofte blir gjeldende for majoritetselever, mens minoritetselever ofte blir betraktet av lærere som en homogen gruppe, innlemmet i tradisjonelle kulturer, med manglende språkbeherskelse og med behov for særskilte tiltak i deres manglende kunnskap om den etablerte normaliteten. I intervjuene fant de også at elevene var bekymret og skuffet over den rasialiseringen<sup>29</sup> deres foreldre opplevde i det svenske samfunnet. Dette gjelder spesielt for foreldre med lav utdanning og i arbeiderklasseyrker. Mulinari og Neergaard fant ut at rasialiseringen på skolen inneholder et klasseaspekt, da innvandrerforeldre med høystatus- yrker og

---

<sup>29</sup> Rasialisering er i følge Yael Harpal (2014) å kategorisere andre mennesker i grupper med utgangspunkt i antatt medfødte egenskaper som følge av deres hudfarge.

med middelklassebakgrunn ble *derasialiserte* sammenlignet med foreldre som hadde lavstatus- yrker eller var arbeidsledige. Effekten av rasisme som klasse- kodet, og effekten av klasse gjennom rasialisering var veldig tilstedeværende i elevenes erfaringer på skolen og gjennom foreldrenes erfaringer. Klasse og «rase» er vevd inn i hverandre i elevenes erfaringer. Ut fra denne analysen er det slik at innvandrerforeldre med arbeiderklassebakgrunn eller foreldre som er arbeidsledige er de som oftest blir kategorisert som *innvandrerforeldre* av lærere. Denne kategoriseringen påvirker hvordan elevene erfarer lærerens forventninger til dem med skolearbeidet, og hvordan lærere forholder seg til dem i skolehverdagen (Mulinari & Neergaard, 2010).

I en dansk kontekst er studien til Bolette Moldenhawer (1999) verdt å nevne til slutt. I hennes studie om den danske folkeskolen, undersøker Moldenhawer sosiale erfaringer som tyrkiske og kurdiske lærere gjør seg i deres arbeid som lærere i den danske skolen. Gjennom klasseromsobservasjoner og intervjuer med både minoritets- og majoritetslærere, undersøker hun positive og negative erfaringer med å være minoritetslærer i den danske folkeskolen. Det som er interessant i denne studien, er at de tyrkiske og kurdiske lærerne hadde gjennomført den samme lærerutdanningen som de danske majoritetslærerne, og begge gruppene hadde derfor de samme faglige kvalifikasjonene. Det eneste som skilte disse to typer lærerne fra hverandre, var deres etnisitet. Moldenhawer fant ut at selv om disse to grupper lærere hadde de samme faglige kvalifikasjonene og den samme utdannelsen, var det slik at planlegging av undervisning og undervisning i klasserommet ofte foregikk på majoritetslærerens premisser. Det ble observert at majoritetslærere hadde en tendens til å dominere i klasserommet, og at minoritetslærere hadde en tendens til å la seg dominere av majoritetslærere. Selv om minoritetslærerne ble satt pris på i forhold til deres flerkulturelle kompetanse, ønsket disse lærerne å bli satt pris på av faglige og akademiske årsaker, og ikke kun på bakgrunn av deres kulturelle kompetanse. I deres forsøk på å oppnå samme status som majoritetslærerne på skolen, underordnet minoritetslærerne seg til majoritetslærernes dominans i klasserommet. De prøvde ikke å oppnå anerkjennelse gjennom sin annerledes kulturelle kompetanse og flerkulturelle ferdigheter og kunnskap. Som representanter for minoritetsgrupper i Danmark, blir de hver dag konfrontert med at deres formelle akademiske utdanning ikke er en garanti for

at de kan oppnå lik status og posisjon som deres danske lærerkollegium. Moldenhawer hevder at så lenge den tyrkiske og den kurdiske kulturen ikke er anerkjent som likeverdige i den danske kulturen, vil bestemte kulturelle karakteristikk og praksiser på skolen ha høyere status eller bli betraktet som bedre enn andres karakteristikk og praksiser (Moldenhawer, 1999). Denne strukturelle ulikheten posisjonerer minoritetslærere i en vanskelig situasjon på skolen, fordi deres etniske annerledeshet gjør det vanskelig for dem å profitere på deres faglige kompetanse i relasjon til majoritetslærere på skolen. De blir ofte betraktet som en representant for deres minoritetskultur, og ikke som en faglig person med like kvalifikasjoner som mange av majoritetslærerne. Likhet for minoritetslærere er lik status som majoritetslærere på skolen, mens likhet for majoritetslærere betyr likeverdighet når det gjelder de oppgavene minoritetslærere blir satt til i skolen i forhold til integrering av minoritets elever på skolen, og majoritetslærerens undervisning i *vanlige* klasserom. Disse ulike betydningene av likhet på skolen reiser interessante spørsmål angående minoritetslærerens forsøk på å oppnå lik status på skolen. I hvilken grad har minoritetslærere rett til å være forskjellig fra majoritetslærere og bli anerkjent for det? Hvordan skal dette foregå og på hvem sine premisser? Moldenhawer konkluderer med at likhet (equality) er et ambivalent begrep, og at det skal forstås i relasjon til kulturelle og strukturelle forskjeller mellom disse to grupper lærere i den danske skolen.

Til Norden har interseksjonalitetstilnærmingen kommet via Sverige, med postkoloniale kjønnsforskere som Paulina de los Reyes (2003), Diana Mulinari (2005), og Anders Neergaard (2010). I de senere år har også denne tilnærmingen kommet fra Danmark, med bidrag fra forskere som Sune Qvotrup (2012), Ann-Dorte Christensen (2012) og Dorte Marie Søndergaard og til utdanningsforskning gjennom studier av Dorthe Staunæs (2004). Til Norge har interseksjonalitetstilnærmingen kommet til kjønnsforskning og samfunnsforskning gjennom studier av Gressgård (2013) Berit Gullikstad, Anne Jorunn Berg, Anne Britt Flemmen (2010) og Orupabo (2014).

Annen forskning innenfor dette kritiske feltet er flerkulturelle problemstillinger på læreplannivå (Børhaug, 2013), og fokus på språk gjennom funksjonell tospråklighet (Øzerk, 2008b). På grunn av studiens problemstilling og omfang har jeg ikke kapasitet til å drøfte disse viktige problemstillingene i denne studien.

## 7.6. Oppsummering

Disse kritiske studiene i mangfoldpedagogikk i en Skandinavisk kontekst viser behovet for analyser av hvordan sosial kategorisering og maktrelasjoner mellom minoritet og majoritet virker inn i hverdagslivet på skolen, i en kontekst preget av sosialdemokrati og velferdsstatlig fellesskap. Selv om det kritiske feltet i mangfoldspedagogikk ikke er så stort i Skandinavia, viser disse studiene viktigheten av å la den kritiske stemmen til elevene som erfarer skolegangen sin, komme opp i lyset. En *bottom-up* tilnærming og et kritisk perspektiv i mangfoldspedagogikk gir innsikt i hvordan minoritets elever og minoritetslærere erfarer det utdanningssystemet de selv deltar i. Det er nettopp her bidraget av denne studien kommer inn. Ved å løfte opp minoritets elevenes erfaringer av egen skolegang, vil denne studien være en kritisk stemme i utdanningsforskning i en norsk kontekst.

I de neste kapitlene beveger jeg meg over til Norge og til den norske skolen. I de neste tre analysekapitlene tar jeg i bruk mitt empiriske materiale for å analysere elevenes erfaringer i den norske videregående skolen. Analysene i de følgende kapitlene baserer seg både på teoretiske analyser og empiriske analyser av minoritets elevenes møte med den norske skolen, der jeg betrakter skolen som en institusjon som reproducerer diskursive forstillinger av forholdet mellom majoritet og minoritet og som viderefører majoritetens sosiale kategorisering. I analysekapitlene drøfter jeg hvordan det norske samfunnet, majoriteten, skolen og mangfoldspedagogikk forstår kulturelt og etnisk mangfold og minoritets elever på skolen, og hvordan minoritets elevene selv tolker sine sosiale relasjoner og sosiale hendelser gjennom erfaringer av sin egen skolegang.





## Del 3

### Teoretiske analyser og analyser av elevenes livshistorier



## 8. Subjektposisjoner i den norske skolen

I de foregående kapitlene har jeg plassert denne studien i en postkolonial og poststrukturalistisk tradisjon, og jeg har drøftet studiens metodologiske tilnærming og analytiske grep. Jeg har i tillegg kontekstualisert studien med Norge i superdiversiteten, hvor jeg har gjort rede for internasjonale og nordiske studier innenfor kritisk teori om ungdom med minoritetsbakgrunn i nasjonale kontekster, samt en redegjørelse for internasjonal og nordisk forskning på kritisk og poststrukturalistisk flerkulturell og mangfoldspedagogikk.

Analysene i dette kapitlet består av en teoretisk analyse og en narrativ analyse, og deretter en tolkende og reflekterende drøfting av elevenes erfaringer i den videregående skolen. Jeg innleder kapitlet med en teoretisk gjennomgang av skolens forutsetninger og vilkår, der jeg redegjør for tidligere forskning, begreper og analyseverktøy som skaper bakteppet for den videre tolkningen av elevenes livshistorier. I denne delen tar jeg først og fremst utgangspunkt i nordisk og norsk kunnskapsstatus på dette feltet.

Videre beveger jeg meg over til en empirisk analyse av livshistorien til en norsk majoritetselev i den videregående skolen, for å fortsette analysen med en gjennomgang av minoritetselvenes subjektposisjoner i skolen. Jeg analyserer livshistoriene til elevene under ett, i en vertikal livshistorieanalyse inspirert av Donald Polkinghorne (1983). Gjennom livshistorieanalysen forsøker jeg å finne mønstre og eventuelle *elevtyper* eller subjektposisjoner hos de elevene jeg undersøker i denne studien (Polkinghorne, 1983). Felles for elevenes subjektposisjoner er at de skapes som en reaksjon på en uttalt og taus normalitet, der elevenes subjektposisjoner blant annet oppstår som en konsekvens av bestemte samfunnsmessige forutsetninger og av skolens vilkår.

I den empiriske delen av minoritetselvenes livshistorier viser jeg først tolkningen av elevenes overordnede subjektposisjon som *utlendinger* på skolen, og siden beskriver jeg og tolker fire ulike subjektposisjoner for elever med minoritetsbakgrunn som jeg fant i den videregående skolen. Subjektposisjonene er: *den instrumentelle*, *den koloniale*, *den usynlige* og *den hybride*. Til slutt drøfter jeg på hvilken måte disse subjektposisjonene

reflekterer noe om skolen i dagens samfunn og de mulighetene elever med minoritetsbakgrunn har til å presentere seg selv som individer.

### 8.1. Samfunnsmessige forutsetninger

I den norske offentlige debatten, i forskning på den norske flerkulturelle skolen og særlig i hverdagslivets samtaler finnes det to ulike diskurser eller fortellinger når det snakkes om den flerkulturelle skolen og den etniske mangfoldige elevmassen i skolen i dag. Dorthe Staunæs (2004) finner tilsvarende diskurser i Danmark, og hun kaller disse diskursene for *Den store Bekymringshistorien* og *Den store Negasjonshistorien* (Staunæs, 2004).

Den store Bekymringshistorien handler om *de andre*, de fremmede, de som ikke passer inn på skolen. Elevenes *kultur* passer ikke inn i den norske skolen, elevene mangler noe eller blir definert som ikke lik *oss*. Det kulturelle mangfoldet på skolen må *fixes*, rettes på. Elevene må integreres og inkluderes (ofte praktisert som assimilering) i skolen så rask som mulig slik at de kan bli lik vanlige elever på skolen.

I *Enhetsskolen og minoritetene* (2010) skriver Engen at læreplanarbeidet hovedsakelig består av individuelle kompetansetermer, med testing og kvalitetsvurdering av veldefinerte kompetansemål som skal gjelde den enkelte elev. Samtidig uttrykker LK06 et ønske om å integrere språklige minoriteter slik at de kan bli funksjonsdyktige i samfunnet, uten å miste sin kulturelle tilhørighet. I følge Engen har ikke dette ønsket fått gjennomslag i praksis på skolen. Sterke institusjonelle forankrede føringer og perspektiver på hva som er god og legitim praksis fører til en fortsettelse av assimileringspolitikken som har vært gjeldende i Norge ovenfor minoriteter tidligere (Engen, 2010; Slagstad, 1998). Tiltak som spesialundervisning, individualisering, særskilt norskopplæring og ulike differensieringsformer<sup>30</sup> innebærer at mange elever med minoritetsbakgrunn må arbeide på et faglig nivå som ikke samsvarer med deres egne kulturelle og etniske forutsetninger, og dette vil dermed begrense deres mulighet til å kvalifisere seg for full deltakelse i storsamfunnet (Engen, 2010).

---

<sup>30</sup> Mer om differensieringsformer i neste analysekapittel 9: *Blikket som markerer en forskjell*, under delkapittel *Norsk flerkulturell pedagogisk forskning*.

Den andre fortellingen er Den store Negasjonshistorien. Her anerkjennes en etnisk og kulturell forskjellighet på skolen, men disse forskjellene antas å være irrelevante i skolesammenheng. I denne diskursen vektlegges elevenes individuelle kompetanser og interesser, som oppfattes som nøytrale forutsetninger for å mestre skolehverdagen. I Negasjonshistorien underkjennes eller underkommuniseres forskjellenes betydninger på skolen.

Lidén (2007) gjennomførte en etnografisk studie av 1. klassinger i flere barneskoler i Oslo- området. Resultatet fra hennes undersøkelse tilsier at skolesystemet i lang tid har vært preget av fokus på *mangler* og en underkommunisering av kulturelle og etniske forskjeller på skolen. Dette innebærer at skolesystemet ubevisst fokuserer på hva elevene mangler av språk, sosial kompetanse og sosiale koder for å kunne bli inkludert i skolekonteksten, samtidig med at kulturelle og etniske forskjeller blir underkommunisert og nedtonet som ikke viktige for elevenes mestring og trivsel. Lidén (2007) viser hvordan skolen handler ut i fra at disse elevene mangler noe før de kan bli fullverdige elever i skolesystemet som *like*. Fokuset ligger på hva elevene mangler eller ikke har, med vekt på hva de mangler av kunnskaper, språkkompetanse og tilpasning. I dette perspektivet blir elever med minoritetsbakgrunn ofte plassert i forhold til avviksparadigmet. Den manglende sosiale og kulturelle kompetansen gjør at elevene blir et avvik fra normalen på skolen, og de blir målt opp mot et usynlig bakteppe som vurderer deres atferd ut i fra en norsk normalitet som definerer det riktige. Samtidig som minoritets elever blir målt opp mot et usynlig bakteppe (majoriteten er ofte ikke klar over sin egen definisjonsmakt), skjer det en underkommunisering av kulturell annerledeshet og forskjellighet hos minoritets elevene på skolene. Lidén hevder at mange lærere har en forestilling om at etniske og kulturelle forskjeller er irrelevante og ikke bestemmer elevenes trivsel og mestring på skolen. Det er elevenes individuelle anlegg som er avgjørende for elevenes resultater og trivsel (Lidén et al., 2007).

I både Den store Bekymringshistorien og Den store negasjonshistorien finnes det en forestilling om at sosiale kategorier som etnisitet, «rase» og kjønn er stabile størrelser som elevene besitter og bærer med seg. I denne forståelsen er etnisitet, «rase» og kjønn noe elevene har på forhånd, en bakgrunnsvariabel, et resultat av en opprinnelse som elevene bærer med seg inn i skolen. Det å være tyrkisk, muslimsk og jente er noe

elevene er nå, har vært hele tiden og alltid vil være. Det er en selvfølgelighet, så selvfølgelig at både lærere og elever på skolen må innrette seg etter det og kompensere for det. Elevenes sosiale kategorier er der på forhånd som en fast og stabil størrelse som ikke endres hos elevene (Staunæs, 2004). I dette kapitlet avdekker jeg selvfølgeligheter som finnes i de overnevnte diskursene om bekymring og negasjoner i den flerkulturelle skolen i Norge.

Pierre Bourdieu (1995) hevder at skolen som institusjon fungerer som en sorterings- og en differensieringsmaskin, som plasserer *best egnede elever* og *minst egnede elever* i sine respektive plasser på skolen og som reproducerer den samfunnsmessige arbeidsfordelingen og samfunnets gjeldende makt- og dominansforhold (Esmark, 2006). På skolen anerkjennes ikke middel- og overklassens kunnskaper, språk og viten som det den egentlig er; en sosialt betinget kulturell arv. Elevenes kulturelle og sosiale arv anerkjennes som uttrykk for deres individuelle talenter og begavelser. Pierre Bourdieu hevder at skolens selvforståelse består av en meritokratisk<sup>31</sup> institusjon som ikke skiller mellom elevenes navn eller herkomst, men som vurderer elevenes egne individuelle prestasjoner. Men nettopp fordi elevenes egne forutsetninger ikke blir tatt med i betraktning, vil skolen i praksis favorisere kulturen til de *dannede* klasser i samfunnet. For elever fra middel- og overklassen vil skolen i følge Bourdieu oppleves som positiv, fordi skolekulturen bekrefter hva de selv har opplevd fra egen familiebakgrunn og den sosialiseringen som har startet hjemmefra (Bourdieu, 1995).

#### 8.1.1. Sosiale kategoriers betydning på skolen

Flere forskere, med utgangspunkt i sosiologiske og pedagogiske perspektiver, har sett på sosiale kategoriers betydning i skolen (Bredesen, 2004; Nielsen, 2011, 2014; Sunde, 2010). I følge deres forskning er skolen på ingen måte nøytral.

Når det gjelder kjønnsperspektivet på skolen finner Harriet Bjerrum-Nielsen (2014), og Ole Bredesen (2004) at kjønn fungerer som et grunnleggende organiseringsprinsipp i skolen, og at både lærere og elever er med på å produsere kjønnsforskjeller i klasserommet.

---

<sup>31</sup> Meritokrati er en samfunnsform hvor «meritter» (fortjenester), det vil si utdanning, erfaring og dyktighet er avgjørende for den enkeltes posisjon i samfunnet.

I forhold til sosial klasse, hevder Eva Sunde (2010) og Harriet Bjerrum Nielsen (2014) at fellesskolen i Norge er med på å reprodusere sosial ulikhet ved å være forankret i en middelklassekultur som fører til en ekskluderende undervisningspraksis for elever som ikke kjenner til de sosiale kodene i middelklassekulturen.

Når det gjelder hvordan kategorier som etnisitet og «rase» strukturerer hverdagen for elevene i den norske skolen, finnes det derimot lite forskning (Chinga- Ramirez, 2014). Ingunn Marie Eriksen (2013) beskriver i sin avhandling *Young Norwegians – Belonging and becoming in a multiethnic high school*, hvordan hun ble vitne til at etnisitet og «rase» som sosiale kategorier var viktige i utformingen av sosiale relasjoner for elevene på skolen. Gjennom hennes etnografiske studie i en Oslo- skole, observerte hun til sin store overraskelse hvordan etnisitet og «rase» spilte en like stor rolle (om ikke større rolle) i skapelsen av sosiale relasjoner på skolen som kategorien kjønn gjorde (I. M. Eriksen, 2012)<sup>32</sup>.

Som nevnt tidligere i metodekapittelet, var selvtillit, skolemotivasjon og mestring utgangspunktet for intervjuene med elevene. Minoritetselvene vendte imidlertid ofte tilbake til samtaler om hvordan deres egen etnisitet, hudfarge og religion var viktig for deres erfaringer og opplevelser på skolen og for de mulighetene de opplevde å ha i skapelsen av egen subjektposisjon.

## 8.2. Den norske habitus - subjektposisjon som norsk majoritetselev

I dette delkapittelet gjør jeg rede for sosiale forutsetninger som elever med minoritetsbakgrunn erfarer som et hinder eller en målestokk i skapelsen av egen subjektposisjon på skolen. Den norske habitus er et begrep som egner seg godt i beskrivelsen av majoritetens usynlige og selvfølgeleggjorte subjektposisjon på skolen (Bourdieu, 1995). På skolen er det majoriteten som har definisjonsmakt og som er innlemmet i en sosial virkelighet som tar for gitt en bestemt kulturell atferd som *riktig* og *normal* i skolens sosiale settinger. For Bourdieu er *habitus*- begrepet det systemet av disposisjoner for å handle og velge, som individet har inkorporert og kroppsliggjort gjennom sin sosialisering (Priour & Sestoft, 2006). Denne *kroppsliggjørelsen* og

---

<sup>32</sup> En mer inngående diskusjon av betydningen av kategoriene «rase» og etnisitet for minoritetselever i neste analysekapittel: *Når blikket markerer en forskjell*.

sosialiseringen inn i en norsk normalitet skaper den forståelse jeg har av den norske habitus i analysen av minoritetslevenes erfaringer på skolen. Jeg forstår den norske habitus som *en norsk sosial og kulturell væremåte* som ligger som et implisitt og normalt kulturelt bakteppe i hverdagslivet på skolen. Den norske habitus er så selvfølgeliggjort at den blir usynlig for den norske majoriteten. Den strukturerer den gjeldende væremåten for elever på skolen ved å skape en forståelse av normalitet å vurdere sosial atferd ut ifra. Den norske habitus er synlig for minoritetslevene, og mange av disse elevene opplever seg som annerledes ved ikke å være en del av denne habitusen på skolen (Bourdieu, 1991). Samtidig er det viktig å påpeke at den norske habitus er kodet gjennom kategoriene kjønn, klasse, blant andre sosiale kategorier. Begrepet den norske habitus brukes ikke som et statisk begrep i denne studien, men jeg viser at dens performativitet er kodet gjennom bestemte kjønnsforståelser og klasseforståelser. Likevel finner jeg det fruktbar å anvende dette begrepet, da det avdekker en kulturell dimensjon som ofte forblir usynlig for majoriteten.

Pihl beskriver i *Minoriteter og den videregående skolen* (2003) hvordan forholdet mellom den videregående skolen og minoritetslevene skaper en asymmetrisk relasjon som fører til at elever med minoritetsbakgrunn får lav sosial status på skolen. Denne hierarkiske relasjonen etableres ved at en dominant kultur som har definisjonsmakt får et oppdragelses- og kultiveringsmandat ovenfor medlemmer av ikke- dominante kulturer (Pihl, 2003). I Norge som nasjonalstat er det utdanningssystemet og skolen som institusjon som har fått oppdragermandatet og som skal overføre den nasjonale orden og den standarden som skal gjelde for alle i et bestemt felt (Bourdieu, 1991). Overføring av denne nasjonale ordenen og de normaliseringsprosessene som foregår i skolen, har jeg i dette kapittelet valgt å tolke med Bourdieus habitus- begrep (Esmark, 2006).

Homi Bhabha (2004) skriver at individer trenger anerkjennelse fra det kollektive og fra samfunnet rundt seg for å skape en positiv selvforståelse. Fravær av denne anerkjennelsen, eller i dette tilfelle, det ikke å ha den riktige habitus på skolen, fører til at elever med minoritetsbakgrunn internaliserer et nedvurderende bilde av seg selv. Både Said og Bhabha knytter problemet med anerkjennelse av kulturelle forskjeller til det vestlige moderne paradigmet, som legger et universalistisk likhetsbegrep til grunn (Bhabha, 1994; Said, 2003). Ut fra dette forstår den norske skolen likhetsbegrepet med



utgangspunkt i en bestemt form for likhet, som etter min mening innebærer en bestemt måte å være på; den norske habitus. Ut fra denne tankegangen praktiserer dermed den norske skolen likhet som *sameness*, og ikke som *equality* (Seeberg, 2003).

Pihl (2003) undersøker hvordan det norske likhetsbegrepet fortolkes og implementeres i relasjon til utdanning av minoriteter i den videregående skolen. Konstruksjonen av en nasjonal identitet i skolen foregår ved at den norske kulturen konstrueres som en homogen kultur med en *riktig* væremåte. Med dette reproducerer skolen relasjonen mellom majoritet og minoritet, og samfunnets kulturelle lagdeling (Bourdieu, 1991). For minoritets elever innebærer det norske likhetsprinsippet at deres sosiale, språklige og kulturelle ressurser ikke tillegges *verdi* på skolen. Pihl argumenterer videre for at det norske likhetsprinsippet ikke er nøytralt. Likhetsprinsippet viser seg å være innlemmet i den dominante kulturens selvforståelse, og gir bestemte retningslinjer for organisering av etnisitet og religiøs tilhørighet basert på norske monokulturelle premisser (Pihl, 2003).

På bakgrunn av det overnevnte, vil forskningsspørsmålet i dette kapittel være: På hvilken måte erfarer elever med minoritetsbakgrunn at deres subjektposisjon påvirkes av å gå på den norske videregående skolen?

Jeg begynner med historien til Joakim. Joakim er en norsk gutt på vg1 Studiespesialisering. Hans historie gir et glimt av den norske habitus på skolen og hvordan hans liv som en vanlig norsk ungdom er strukturert i søken etter likhet som en positiv drivkraft. For Joakim er det helt naturlig å søke etter denne likheten, og skolen, lærere og medelever svarer med å bekrefte denne søken. For Joakim er likheten noe som er en del av hans personlighet, hans indre. Ved å tillegge den norske habitus en indre dimensjon og beskrive det som en del av hans individualitet, fører dette til at andre måter å være på, andre habituser, også blir tillagt en indre dimensjon. Da blir annerledesheten noe elevene er, noe de bærer med seg, og ikke noe som er kontekstuell og konstruert av et annerledes sosialt miljø. Det å være annerledes blir dermed en del av elevenes personlighet, et avvik fra den riktige formen å være på, og det å være lik representerer dermed den riktige måten å være på i den norske skolens sosiale setting.

### Joakim – historien om å verdsette likheten på skolen

Joakim er en 16 år gammel norsk gutt. Han er født og oppvokst i samme by i Norge som den han bor i nå. Han bor sammen med sin far og storesøster. Foreldrene er skilt, men han besøker sin mor ofte da hun bor like i nærheten. Foreldrene har jobber innenfor næringslivet og helsesektoren. Joakim går på vg1 Studiespesialisering. Han valgte denne videregående skolen fordi *den lignet på meg med min personlighet*, som han uttrykker det. Joakim var bevisst hvilken skole han ønsket å gå på. Han ønsket å gå på den videregående skolen som hadde lik profil som han, og der han kunne treffe andre mennesker som var så lik han som mulig. Det var han opptatt av. Han valgte Studiespesialisering fordi han ønsker mange valgmuligheter i livet etter endt videregående skole. Joakim trives veldig godt på den skolen han valgte. Han sier at det er en stor samling av like personer på skolen, og han har allerede mange venner. I forhold til fritid og musikk har han allerede funnet mange venner som vil gjøre akkurat det samme som han ønsker. *Det er veldig vanskelig å bli uvenner med noen her, og det er veldig lett å ha skole når alle har det greit liksom*, som han uttrykker det. Han er glad for å få flere faglige utfordringer på skolen, og at lærere behandler han mer voksen. Joakim føler seg klar for å ta mer ansvar for egen læring og for eget liv, og han er glad for at skolen kan hjelpe han med det. Joakim føler at han allerede er blitt mer voksen, mer moden og mer *by-vant*, som han kaller det. Han er glad for å bli kjent med flere mennesker fra resten av byen, og han treffer mange mennesker som er lik han. *Det er så lett å få kontakt med folk når de er så lik deg i personlighet*, forteller han.

Joakim sier at skolen er blitt en stor del av hans sosiale liv nå. Ikke bare er han på skolen for å lære, men *hvis jeg er syk så kjenner jeg at jeg blir litt sånn ensom. Det blir veldig ensomt egentlig. Jeg vil egentlig bare på skolen igjen, for der er alle vennene mine nå*. Joakim sier også at han opplever at skolen bekrefter det han har lært før og hvem han er, og særlig gjennom de vennene han møter, som er så lik han. *Du blir mer åpen og grei mot folk til vanlig på skolen fordi du vet at alle er lik deg og har de samme meningene...*, uttrykker han. Likevel nevner han at ikke alle elevene opplever skolen på samme måte som han. Det er noen som ramler gjennom, og som ikke passer inn i miljøet. Kanskje har disse elevene valgt feil skole, eller de forstår ikke hva som blir sagt. Noen av disse elevene er utenlandske elever, men det er også noen norske elever som ikke passer inn. Joakim forteller at det er noen utenlandske elever i klassen hans, og han sier at det er viktig at vanlige elever er åpne nok til å godta og integrere dem i klassen. Han liker å tro at det er slik i klassen hans, at alle blir godtatt. Han synes det er artig å få informasjon om andre kulturer fordi *man merker hvordan det er rundt i verden*. Videre sier han: *Da blir det litt sånn globalisering i klassen, at alle blir mer like etter hvert uansett*. Selv har han ingen utenlandske venner i sin nærmeste vennekrets på skolen.

Joakims historie viser et lite glimt i hvordan majoritetsposisjonen skapes i den norske skolen. Joakim forteller hvordan han vektlegger det å treffe andre elever som er lik han for å trives på skolen. Han starter sin skolehistorie på den videregående skolen med å fortelle hvor viktig det var for han å søke til den skolen som hadde *lik profil som han, og at den skulle ligne han med hans personlighet*. Joakim uttrykker denne likheten som en del av hans indre personlighet. Han er slik som individ, og det er denne måten å være på som er *normal* for han, og det var viktig å finne andre med samme personlighet og samme likhet på skolen. Likhetsprinsippet legges til grunn for skapelsen av *oss* som norsk majoritet (Gullestad, 2002a).

Joakim uttrykker ikke en bevissthet om at hans habitus som norsk ungdom og hans sosiale væremåte er kulturelt konstruert, og at det finnes flere andre måter å være i verden på. Fokus på et forestilt fellesskap (Anderson, 1983), og viktigheten av å treffe andre som er lik han utgjør en viktig del av hans tanker om trivsel på skolen. Disse forestillingene blir bekreftet når han sier at han er glad for å treffe så mange andre som er lik han på skolen, og at *det er lett å få kontakt med folk når de er så lik deg i personligheten*.

Fokus på denne naturaliserte likheten og på en riktig måte å være i verden på som en del av hans egen personlighet, av det indre, stabile og uforanderlige, kan føre til at andre habituser blir usynliggjort eller betraktet som feil og avvik på skolen (Lidén et al., 2007). Når Joakim sier videre at: *Det er så lett å få kontakt med folk når de er så lik deg i personlighet*, viser dette utsagnet at hans søken etter sosial bekræftelse og møter med andre som er lik seg selv bekrefter den forestilte normaliteten på skolen som riktig. Den norske habitusen og forestillingen av normalitet i den sosiale væremåten på skolen kan lett føre til at denne habitusen, og denne måten å være på skolen, blir regnet som å være en del av den indre personligheten hos elevene og dermed allmenngyldig for alle (Bourdieu, 1995). Dette kan føre til at andre former for habitus kan bli regnet for å være feil eller annerledes på en hierarkisk underordnet måte (Spivak, 1988).

Joakim er klar over at det finnes elever som faller utenfor normaliteten på skolen. Han sier at det finnes både utenlandske og norske elever som faller utenfor og som ikke trives på skolen, men han reflekterer over dette på en slik måte at det er elevene selv

som har valgt feil skole og som ikke passer i miljøet på skolen, og ikke skolen som strukturerer den sosiale konteksten i en forestilt normalitet som konstruerer de elevene som ikke passer inn som avvikere eller annerledes (Gillborn, 1995). Når Joakim verdsetter andre kulturer og globalisering som tema på skolen, reflekterer han rundt dette slik: *Alle blir mer like uansett etter hvert*. Jeg tolker dette utsagnet med en forestilling om at alle blir mer lik normaliteten på skolen og den norske habitus uansett, så det er fint å lære om andre kulturer, men *riktigheten* og normaliteten ligger der som et bakteppe uansett. Den endres ikke selv om elevene lærer om globalisering og andre kulturer i verden.

Joakim sier videre at det er noen utenlandske elever i klassen hans. Han forteller at han liker å tro at elevene i klassen hans er åpne nok til å godta og integrere dem i klassen, selv om han ikke vet om disse elevene har det bra eller ikke på skolen. Han sier: *Du blir mer åpen og grei mot folk til vanlig på skolen fordi du vet at alle er lik deg og har de samme meningene....* Hva om de utenlandske elevene i klassen hans ikke har de samme meningene som han selv? Er han like åpen og grei mot elever som ikke har den samme *personligheten* (det forestilte fellesskapet) som han selv?

Ved å regne med at klassen hans er åpen, og ved å snakke om dette som et klassesema, velger jeg å tolke dette som at han stiller seg utenfor de elevene som er annerledes og ikke gjør noe aktivt selv. Han *tror* at klassen er åpen for å integrere de elevene som er annerledes enn han, men han gjør ingenting for å inkludere disse elevene selv. Han spør heller ikke om de elevene som er annerledes faktisk har det bra eller ikke på skolen. Han regner bare med det. Joakim er posisjonert i en privilegert subjektposisjon på skolen ved å være en majoritetselev, gutt og fra et middelklassehjem.

Fredrik Barth (1994) skriver at mye av det som blir regnet som sant og som praktiseres som riktig, har vi lært i det miljøet som preget barnet som liten. Mennesker har en tendens til å se på akkurat den formen som en standard, og atferd som ikke samsvarer med denne standarden oppfattes som avvik, og som enkelttilfeller av brudd på den standarden vi regner som *normal* (Barth, 1994).

Ved å vise til hvordan en norsk majoritetselev kan forstå seg selv i den norske videregående skolen, og ved å drøfte hvordan hans norske ungdoms habitus blir en del

av en allmenn sosial forståelse av riktighet og normalitet, kontrasterer jeg i følgende delkapitler den norske ungdommens habitus med livs- og skolehistorier fra flere minoritetslever i den norske videregående skolen.

### 8.3. *Oss utlendinger - minoritetsevenes overordnede subjektposisjon*

I *Ethnic groups and Boundaries*, skriver Barth (1998) om etnifisering og etnisk gruppeformasjon. Barths ideer om *etniske grenser* er av de mest sentrale innsikter i moderne sosialantropologisk teori om etnisitet. Hans teori er fruktbar i forståelsen av dynamikken i hvordan etniske grupper oppstår, av hierarki og makt innenfor ulike etniske grupper og hvordan subjektposisjoner formes som binære opposisjoner til andre etniske grupper (Barth, 1998).

Barth hevder, i likhet med Lévi-Strauss (2003), at jo fjernere en person er fra oss i bakgrunn, erfaring og oppdragelse, dess mer forskjell er det i personens atferd og tanker<sup>33</sup>. Barth er kritisk til forestillingen om at vi innenfor egen gruppe blir forestilt som like, og at det skapes et klart skille mellom *oss* og *dem fra andre kulturer*.

Barth hevder at på et dypere plan er det vanlig å forestille seg at «min standard er den riktige og gyldige, slik mor og far og mitt nærmeste miljø har lært meg» (Barth, 1994, s. 60). Derfor har alle mennesker en tendens til å nedvurdere andre kulturer, og synes best om vår egen. «Slik knyttes medlemskap i etniske grupper, og den kulturen denne tilhørigheten representerer setter standarden som verdsettes og regnes som normal og riktig» (Barth, 1994, s.60).

Barth skriver videre at ukjente standarder bringer inn usikkerhet i sosial samhandling. Grunnlaget i vår daglige sosiale omgang er ikke gyldig for mennesker fra fremmede kulturer. Personer fra andre kulturer kan fremtone seg som uforutsigbare, mindreverdige og skremmende. Den mest primitive reaksjonen for en slik angst kalles for rasisme. For eksempel kan kanskje Joakim (historien fra forrige seksjon) tolke noe av atferden til «Petter» (en annen norsk ungdom på skolen) som et avvik, men han opprettholder forholdet til ham ved å se bort fra forskjellen; mens «Ahmeds» rare atferd blir tolket som et symptom på hans kultur og etnisitet. Alt Ahmed sier og gjør er forskjellig fra den

---

<sup>33</sup> For en nærmere forståelse av Lévi-Strauss sin teori om binære opposisjoner, se kapittel 2: *Det teoretiske fundamentet*.

riktige standarden på skolen fordi hans kultur er det. Kulturforskjellene legges dermed til grunn for definisjoner av sosiale grupper, som ser seg selv som binære opposisjoner til hverandre.

Flere forskere har vist hvordan grupper blir skapt på bakgrunn av ulike grader av fantasi eller forestillinger om likhet og ikke-likhet. På et nasjonalstatlig nivå blir dette kalt for *forestilte fellesskap* (Anderson, 1983). På det lokale nivået, slik som for eksempel skolenivå, blir grupper definert ut fra den konkrete interaksjonen mellom mennesker. Eriksen (2012) hevder at det finnes elementer fra lokale gruppeformasjoner på skolen som springer ut fra den samme dynamikken man finner i ideen om forestilte fellesskap; som en slags forutinntatt forestilling om likhet og ikke-likhet (Eriksen, 2012). Dette viste jeg også i analysen av historien til Joakim fra forrige seksjon, og hans søken etter dette forestilte fellesskapet på skolen.

Eriksen (2012) fant i sin forskning på Oslo- skoler med en høy grad av minoritets elever hvordan mange av elevene med minoritetsbakgrunn skapte en *vi-følelse* ved å distansere seg fra de norske elevene på skolen. Hun fant ut at flere av disse elevene opplevde en slags forventet *utlendighet* i møte med skolen og at de dermed valgte å ta avstand fra norske elever og skape en gruppeformasjon basert på det å være *utlending*.

I denne studien finner jeg en tilsvarende selvvalgt segregering av elever med minoritetsbakgrunn, særlig for de elevene som gikk i minoritetsklassen, men også til en viss grad for helse- og sosialjentene og for de elevene som var alene som utlendinger i sine respektive norske klasser. Forskjellen mellom de elevene som gikk i minoritetsklassen, helse- og sosialjentene og de ensomme guttene på yrkesfag, er at elevene fra minoritetsklassen overkommuniserer sin *utlendighet* på skolen. De identifiserer seg med de andre utlendingene på skolen, uansett opprinnelse, religiøs tilknytning, etnisitet og «rase». Den sosiale fordelen for de elevene som går i minoritetsklassen er at de har andre utlendinger å skape et fellesskap med på skolen. De ensomme guttene på yrkesfag var ofte alene og ensomme på skolen <sup>34</sup>, selv om de også uttrykte et forestilt fellesskap som utlending sammen med andre utlendinger på fritiden, eller sammen med sin egen familie etter skoletid.

---

<sup>34</sup> Mer om *de ensomme guttene* i kapittel 3: *Metodologiske tilnærminger*.

*Utlendinger* var det navnet de aller fleste elevene med minoritetsbakgrunn i denne studien brukte for å beskrive seg selv og andre elever med en annen etnisk bakgrunn. Å være en utlending beskrev et forestilt fellesskap på skolen, en likhet innad i gruppen i kraft av å være annerledes enn nordmenn. Innad i gruppen var denne beskrivelsen positiv fordi det økte fellesskapsfølelsen, selv om mange minoritets elever var bevisst den hierarkiske posisjonen av det å være en utlending kontra det å være norsk på skolen.

Gjennom mine observasjoner var det bemerkelsesverdig at så mange elever med minoritetsbakgrunn erfarte støtte i det fellesskapet de fant sammen med andre utenlandske venner på skolen. Jeg fant elevene sammen i kantina, i friminuttene, de klynget seg sammen i fritimene på skolen, de hadde faste benker i kantina der de satt. Dette gjaldt for både jenter og gutter fra ulike nasjonaliteter, farger og religioner. Ut fra mine observasjoner på den videregående skolen med minoritetsklassen så jeg et vennefellesskap som overskred etniske forskjeller. Elevene i minoritetsklassen ble venner og ønsket å være sammen ut fra en slags *utlendighet* som forente dem. Det spilte ingen rolle hvilken nasjonalitet elevene tilhørte; disse elevene fant en felles tone i kraft av å være en *utlending* i den norske videregående skolen.

Ut fra skoleobservasjoner og intervjuene med elevene med minoritetsbakgrunn, ser jeg at de elevene som hadde mulighet til å identifisere seg med andre elever, i dette tilfelle minoritets elever med andre minoritets elever, trivdes best på den videregående skolen. Å finne en tilhørighet på skolen sammen med andre jevnaldrende var svært viktig for disse elevene; særlig i den overgangsfasen de var i. Selv om flere av disse elevene var klar over den lave statusen til kategorien *utlending* på skolen, og selv om flere av de intervjuede elevene gav uttrykk for at de følte seg dumme sammen med norske elever, søkte de etter andre utlendinger å være sammen med på skolen.

Her er et sitat fra Kim (20 år), en gutt fra Burma som går i minoritetsklassen og som beskriver dette dilemmaet på skolen:

*For å være ærlig, så tenkte jeg i starten (i minoritetsklassen) at «han der tenkte ikke bra, han gjorde ikke bra», men etter at jeg ble kjent med elevene i klassen, så tenker jeg nå at det finnes ikke bare en ting som er rett, men mange. Vi lærer om så mange kulturer og væremåter i minoritetsklassen, og det er så fint å møte flere mennesker. Jeg har skjont at det finnes flere kulturer, ja, at vi er mange i*

*verden (...). I min vanlige norskklasser kan jeg ikke vise hvem jeg er og jeg kan heller ikke være meg selv; jeg føler meg fortapt noen ganger, og alt dette på grunn av språket. Når jeg er i den vanlige klassen med nordmenn, føler jeg at jeg er dum og dårlig. Men når jeg er i minoritetsklassen, føler jeg meg helt som vanlig (Kim, 20 år, fra Burma. Har bodd i Norge i 3 år).*

Som dette intervjuet viser, uttrykker Kim et fellesskap i minoritetsklassen på tvers av etniske forskjeller og bakgrunner. For å følge opp Barth (1998) sine teorier om etnisk gruppeformasjon, kan fellesskapet i minoritetsklassen bety søken etter en felles erfaring i det å være utlending i den norske skolen, i det å være annerledes i forhold til en bestemt majoritetsforståelse (den norske habitus) som ligger der som en implisitt bakgrunn elevene måles opp mot. Når elevene i minoritetsklassen ikke kan være lik denne majoriteten, eller når de ennå ikke forstår denne væremåten, kan en naturlig og grei løsning være å søke etter et fellesskap med andre elever som går gjennom det samme som de selv og som dermed er like i det å være en utlending på skolen (Barth, 1994).

Følelsen av fellesskap med andre minoritets elever, og trivsel på skolen når det er andre utlendinger på skolen uttrykkes godt i historien til Fakhira. Fakhira er en muslimsk, somalisk jente som har bodd i Norge i 7 år. Selv om hun har gått flere år i norsk skole, trives hun best i de skolene der det er flere andre elever med minoritetsbakgrunn. Hun forklarer at hun trives best sammen med andre utlendinger på skolen, fordi hun ofte opplever at norske elever ser rart på henne og fordi hun ikke føler seg likeverdig sammen med nordmenn på skolen.

#### [Fakhira – historien om å verdsette utlendigheten i skolen](#)

Fakhira er ei 16 år gammel muslimsk jente fra Somalia. Hun har bodd i Norge i 7 år, og kom til Norge via familiegjenforening med sin mor og storebror. Faren ble drept i en klankrig i Somalia. Fakhira har kun Koranskole fra Somalia, avbrutt av perioder med krig. Hun gikk først et par år på norskkurs før hun ble flyttet over til en vanlig norsk barneskole. Hun trivdes veldig godt der, fordi det var mange andre utenlandske elever som var lik henne og hun fikk mange venner.

Da hun etter hvert startet på ungdomsskolen, gikk det veldig dårlig. Fakhira måtte skifte skole etter en periode. Det var få utenlandske elever i denne ungdomsskolen og hun ble plaget av de norske elevene. Hun trivdes veldig dårlig og mange så på henne som *annerledes* fordi hun hadde på seg sjal, som hun kaller hijaben sin. *Det var det lengste*



*året i livet mitt*, sier hun. Fakhira liker best skoleklasser med mange «utlendinger». Da føler hun at hun kan være seg selv, snakke gebrokkent norsk og ikke være redd for å dumme seg ut. *Det er så greit å være i lag med elever fra andre land*, som hun sier.

Fakhira mener at norske elever på skolen virker så alvorlige og de skal klare alt på egenhånd, noe som er vanskelig og uvanlig for henne. Hun er vant til at foreldrene og lærere forteller henne hva hun skal gjøre, mens i den norske skolen er det slik at man skal gjøre ting selv og bestemme mer selv. Dette synes Fakhira er vanskelig og noe hun prøver å lære på skolen hver dag. Fakhira sier at den norske skolen er akkurat som en religion, *den forteller oss hva som er riktig og galt*.

Nå går Fakhira på vg1 Studiespesialisering med minoritetsklassen. Hun opplever at hun må jobbe mye hardere enn norske elever for å få like gode karakterer, noe som er urettferdig siden hun ikke har tidligere skolegang fra Norge. Hun mener også at hun kan «miste seg selv» i den norske skolen, siden hun opplever at hun må endre seg veldig for å kunne bli godtatt. Hun føler at hun må være *streng* for ikke å bli påvirket av skolen og oppgi religionen og kulturen sin. *Det er fint å bestemme selv og finne seg selv, men det skal ikke påvirke hvem jeg er!* sier hun.

Hun trives aller best i minoritetsklassen på den videregående skolen, sammen med andre utenlandske elever. De har en felles skjebne og en felles historie som utlendinger i Norge, og hun kan være seg selv med dem. Hun føler seg annerledes enn norske elever og Fakhira opplever ofte at norske elever ser rart på henne fordi hun har en annen kultur, en annen religion og en annen hudfarge. Hun opplever at norske elever ikke ser på henne som likeverdig: *Når jeg er blant de norske så føler jeg at de er mye bedre enn meg og at jeg er dum, og når jeg er med utenlandske elever så føler jeg at vi er like*, som Fakhira beskriver i sin historie.

Fakhira opplever at hun blir sjenert i norskklassen sin. Hun tør ikke snakke, selv om hun blir oppfordret av læreren sin. Hun håper å bli tryggere på skolen slik at hun kan prate mer, men hun ønsker likevel ikke å forandre seg mye for å bli godtatt. Hun er stolt av å være afrikaner og muslim. Norske elever må også bli kjent med hvem hun er som person og individ, og ikke kun se sjalet hennes, noe hun ofte opplever på skolen.

Følelsen av å være annerledes enn norske elever var en erfaring mange av de elevene jeg intervjuet i denne studien gav uttrykk for. For Fakhira er følelsen av å være annerledes noe hun har erfart hele den tiden hun har bodd i Norge. Fakhira

rasjonaliserer dette med å begrunne hennes annerledeshet i hvordan hennes religion, hennes hudfarge og hennes kultur strukturerer hennes erfaringer.

Denne følelsen av å være annerledes er noe som plager henne så lenge hun ikke har andre utenlandske elever å støtte seg til på skolen. Når hun er sammen med andre utlendinger, trives hun godt i den norske skolen, men når hun er den eneste med minoritetsbakgrunn i sin norskklasser eller på skolen trives hun ikke i det hele tatt. Fakhira forteller selv hvor sjenert hun blir i norskklassen sin. Der tør hun ikke å prate eller delta, og hun opplever at norske elever ikke ser på henne som likeverdige. Hun sier: *Når jeg er blant de norske så føler jeg at de er mye bedre enn meg og at jeg er dum, og når jeg er med utenlandske elever så føler jeg at vi er like.*

Fakhiras sitat peker på en følelse av underordning sammen med norske elever. Når Fakhira er sammen med norske elever, føler hun seg dum, og når hun er sammen med utenlandske elever, føler hun seg *lik*. Dette tyder på at det finnes andregjøringsprosesser på skolen, og at det finnes diskursive forestillinger som skaper et motsetningsforhold mellom oss som like og de andre (Berg et al., 2010; Bhopal & Preston, 2012; Olalde & Velho, 2011; Said, 2003).

Olalde og Velho (2012) beskriver hvordan den diskursive skapelsen av *forskjeller* skaper et skille mellom en innside og en utside i forståelsen av sosiale relasjoner. Dette foregår gjennom å skape sosiale antagonismer, kulturelle antiteser og dualiteter mellom kulturelle forestillinger, der majoriteten som oftest får den hegemoniske makten i sosiale definisjoner. Denne prosessen skaper diskursiv sosial stabilitet, normalitet og maktstabilitet. Hegemoniske diskurser trenger *den andre* og en subjektivitet som avvik, en konstitutiv *utside*. Det er denne *utsiden* som skaper innsiden i samfunnet og følelsen av *oss*. I historien til Fakhira erfarer hun at hun ikke bare er en elev på skolen, men hun opplever å bli definert som muslim, som svart og som fremmed; med alle de negative diskursive forestillinger disse kategoriene kan utløse hos norske elever. Fakhira havner på utsiden av forestillingen om oss, og hun erfarer at hennes subjektposisjon påvirkes av disse diskursene og praksisene. Hun føler seg dum sammen med norske elever, og lik sammen med utenlandske elever. Majoritetens definisjon av Fakhira skaper hennes

subjektposisjon gjennom diskursive praksiser som på usynlige måter innskrenker hennes muligheter på skolen. Diskurser skaper subjekter (Olalde & Velho, 2011).

Det er interessant at Fakhira forteller hvor glad hun blir i minoritetsklassen på skolen. I mine skoleobservasjoner så jeg hvordan hun blomstret sammen med sine utenlandske venninner i minoritetsklassen, og hvordan hun mistet gløden i norskklassen. Analyse av disse observasjonene i lys av Saids (2003) postkoloniale teori viser hvordan orientalistiske prosesser forekommer i den norske skolen. Ved at Fakhira erfarer at hun havner utenfor den binære grensen mellom *oss og dem* og ved at hun sier at hun føler seg dum sammen med andre norske elever, har hun naturalisert en følelse av mindreverdighet på skolen fordi hun tilhører kategorien *de andre*, noe som gir henne en lavere status enn norske elever ved å være afrikaner, muslim og jente. Hun passer ikke inn i en norsk normalitet, og ikke i den norske habitusen på skolen (Bourdieu, 1995).

Det er et paradoks at det kan virke som om norske elever kjenner Fakhira når de definerer henne som en muslimsk afrikansk kvinne, med de bestemte forestillingene som essensialiserer hennes subjektivitet. Slik essensialisering og naturalisering av definisjonen av *muslimske kvinner* og *afrikanere* fører til at mange minoritets elever blir gjort om til en homogen og statisk gruppe med utgangspunkt i den binære forståelsen mellom oss og dem. Konsekvensen av denne binære differensieringen er at de skaper homogene og statiske subjekter gjennom en diskursiv dominans. Disse hegemoniske diskursive praksisene skaper en *konstitutiv utside* og subjekter som avviker fra normaliteten på skolen (Olalde & Velho, 2011; Said, 2003). Hvem er Fakhira *egentlig*?

Siden Fakhiras habitus er så annerledes og fjern fra den norske habitus på skolen, sier hun i intervjuet at hun flere ganger har opplevd mobbing, rare blikk og trakassering av andre elever på skolen. Selv om hun snakker bra norsk, er hun synlig annerledes på flere måter; fysisk (hun er svart afrikaner), utseendemessig (hun pleier å ha på seg lange, blomstrete skjørt og hijab), religiøst (hun er muslim) og hun er datter av en mor som var analfabet da hun kom til Norge (lav sosial klassebakgrunn).

Gullestad (2002) analyserer lignende erfaringer av innvandrere med utgangspunkt i hvordan likhetstenkning i Norge preger hvordan mennesker forestiller seg det nasjonale fellesskapet, og de usynlige grensene som settes ovenfor dem som oppfattes *å ikke høre*

*til* i dette fellesskapet. Gullestad hevder at bak mange slike erfaringer av ikke å høre til i Norge, slik Fakhira gjør i den norske skolen, ligger det meninger og følelser, utbredte ideer og forestillinger om hva som er riktig og normalt. Fakhira kjenner disse grensene på egen kropp ved de reaksjonene hun opplever at hun får av elever på skolen og av vanlige mennesker på gata. For Fakhira er disse følelsene av ikke å høre til i den norske konteksten delvis kompensert med fellesskapet hun erfarer med andre utlendinger på skolen (Gullestad, 2002a).

Den overordnede subjektposisjonen *oss utlendinger* i den norske skolen kan delvis relateres til følelsen av annerledeshet og erfaringen av ikke å oppleve et fellesskap med andre norske elever i skolen (Olalde & Velho, 2011). Fakhira forteller hvordan hun ofte erfarer et press til å endre seg på skolen for å bli godtatt. Hun sier i intervjuet at hun ofte må være *streng* for ikke å bli påvirket av skolen og oppgi religionen og kulturen sin. Dette kan tolkes som at Fakhira ofte erfarer press på skolen for å bli godtatt. Hun erfarer at hun ikke blir godtatt slik hun er av norske elever, men hun sier at hun ikke vil forandre seg for å bli akseptert. Skolen må godta henne slik hun er, og da er det naturlig å søke et fellesskap med andre som forstår henne bedre; det vil si andre utlendinger på skolen.

Ved å finne tilhørighet med hverandre, kan elever med minoritetsbakgrunn trives bedre i den norske skolen, i hvert fall i en overgangsfase, før de forstår den norske habitus. Det å finne et fellesskap med elever som er lik seg selv, er en allmenn tendens vi mennesker har (Barth, 1998).

I neste analysekapittel, *Blikket som markerer en forskjell*, drøfter jeg disse spørsmålene nærmere. Her argumenterer jeg for hvordan kategoriene etnisitet, religiøs tilknytning og hudfarge erfares som strukturerende for minoritetslevenes møter med den norske videregående skolen. Før dette beskriver jeg i neste delkapittel de fire formene for subjektposisjoner som jeg fant på skolene jeg undersøkte i denne studien. Disse subjektposisjonene dukket opp som elevenes ulike væremåter, subjektiviteter og reaksjoner på den usynlige norske habitus som har den hegemoniske makten i den videregående skolen.

#### 8.4. Minoritets elevenes subjektposisjoner i den norske skolen

Den empiriske analysen jeg presenterer i resten av dette kapittelet er en tolkning av fire subjektposisjoner som framstod på bakgrunn av studiens refleksive og teoridrevne forskningsprosess. Denne modellen skal ikke på noen måte forstås som statisk eller uforanderlig. Elevene med minoritetsbakgrunn kan samtidig være innlemmet i flere av de subjektposisjonene jeg beskriver, og elevene kan endre sin subjektposisjon på skolen på bakgrunn av nye erfaringer og kunnskaper til enhver tid.

Figur 2 viser en generell oppsummering av elevenes fire subjektposisjoner som jeg fant i den norske videregående skolen. Jeg har valgt å kalle elevenes subjektposisjoner for *den instrumentelle*, *den koloniale*, *den usynlige* og *den hybride*. Typologien dukket opp med inspirasjon fra postkolonial teori og diskursive teorier. Både den koloniale og den hybride subjektposisjonen har hentet sin inspirasjon fra sentrale begreper i postkolonialismen, mens den instrumentelle og den usynlige subjektposisjonen er induktive typologier med bakgrunn i elevenes egne refleksjoner av deres erfaringer på skolen.

<b>Den instrumentelle –</b> Eleven tar avstand fra skolens verdigrunnlag og ønsker ikke å la seg påvirke av skolens normer og verdier. Eleven har en veldefinert og essensialistisk verdensforståelse, og erfarer at mange nordmenn ikke forstår den.	<b>Den koloniale –</b> Eleven betrakter seg selv som mindreverdig i forhold til den norske majoriteten. Eleven ser ned på egen etnisk og kulturell bakgrunn og vil gjerne være som nordmenn. Selv om han eller hun også kan være stolt av egen etnisitet, betraktes den norske kulturen som overlegen.
<b>Den usynlige –</b> Eleven overkommuniserer sin likhet med nordmenn på grunn av deres utseendemessige likhet. (Elever i denne subjektposisjonen kommer som oftest fra Øst-Europa, Russland eller andre vestlige land). Eleven prøver å være usynlig i skolens sosiale settinger ved å vektlegge at de er fysisk og kulturelt lik nordmenn.	<b>Den hybride –</b> Eleven er et blandingsprodukt av sin etniske opprinnelse og den norske kulturen. Eleven tar det beste fra begge kulturer og bruker ulike elementer i ulike kontekster. Eleven er stolt av både den etniske og den norske kulturen, og han/hun gir uttrykk for at begge kulturer er like viktige. Eleven har god kompetanse i begge kulturer og blander kulturelle elementer for å skape nye uttrykk og væremåter. Dette er en ny måte å være norsk på.

Figur 2: Fire subjektposisjoner for minoritets elevene i den norske videregående skolen.

Mitt ønske har vært å skape en typologi som beskriver minoritetslevenes skolestrategier i møte med skolens forutsetninger, og å tolke på hvilken måte minoritetslevene erfarer at de må endre seg for å møte skolens krav om tilpasning. Ved å vise hvordan elevenes kulturelle og etniske oppvekstvilkår innvirker på deres egne inkluderings- eller ekskluderingsstrategier på skolen, analyserer jeg hvordan skolens krav om tilpasning strukturerer minoritetslevenes subjektposisjonering i den norske skolen.

Gjennom forskningsprosessen, i tillegg til å skape en overordnet subjektposisjon som utlendinger på skolen, fortalte flere av minoritetslevene jeg snakket med at de ikke ønsker å bli norske. Som Fakhira i forrige delkapittel sa: *Jeg ønsker ikke å forandre meg for å bli godtatt på skolen!* Gjennom skolens krav om tilpasning skaper disse elevene nye sosiale praksiser og selvforståelser som beskriver hvordan de på ulike måter skaper sin selvforståelse i møte med den norske skolen og med en habitus i kontinuerlig forandring.

Alle elevene på skolen, både majoritets elever og elever med minoritetsbakgrunn, skal tilpasse seg skolens forutsetninger og vilkår. Et viktig utgangspunkt for analysen av elevenes subjektposisjoner er et ønske om å forstå *de mulighetene* elevene med minoritetsbakgrunn erfarer at de har i deres tilpasning på skolen. Disse mulighetene er forskjellige for majoritets- og minoritets elever. Mange minoritets elever er nødt til å overveie og velge hvordan deres hverdagsliv på skolen vil innvirke på den kunnskapen de allerede har om verden, for eksempel forholdet mellom det private/offentlige, relasjonen mann/kvinne, individualitet/kollektivitet og avhengighet/selvstendighet (Moldenhawer, 2001). Den forståelsen elevene får i møte med skolen preger og endrer seg kontinuerlig med skolens krav om tilpasning og elevenes forforståelse og kunnskap om verden. I denne analysen beskriver jeg de ulike formene denne tilpasningen kan ha i den videregående skolen. Jeg viser hvordan minoritetslevene orienterer seg og velger å handle i skolen som et strukturerende system sammen med deres dynamiske habitus.

Jeg trekker noen paralleller mellom den typologien jeg har skapt og en stor internasjonal undersøkelse av John Berry m. fl.(2006)<sup>35</sup>. Berrys undersøkelse ble gjennomført i 13 land, inkludert Norge. Han ønsket å studere minoritetsungdommens møte med skole og samfunn, og han fant ut at ungdommene orienterte seg i fire ulike retninger. De fire gruppene ble av Berry m. fl. identifisert som *de etniske*, *de diffuse*, *de nasjonale* og *de integrerte* (Berry et al., 2006). Berrys funn støtter i noe grad de subjektposisjonene jeg fant i de videregående skolene jeg undersøkte. Berrys (2006) undersøkelse er interessant her fordi den utfordrer påstanden om at kulturelle svake minoritetsgrupper må oppgi sin kultur og etnisitet og overta majoritetens kultur og språk for å lykkes som individer (Engen, 2014).

Berry viser også at ungdommene orienterer seg på forskjellige måter i møte med skole og samfunn, noe jeg også selv har funnet i denne studien. Her skiller jeg imidlertid Berrys funn fra mine egne. For det første er Berrys undersøkelse av kvantitativt art og hans analytiske begrepsbruk er mer konsistent med moderne og psykologiske teorier om akkulturasjon og integrasjon til en *mainstream*<sup>36</sup>, forstått som *normalitet*. Berrys profiler tolker jeg som statiske og definert ut fra essensialistiske forståelser av kulturtilhørighet, mens de subjektposisjonene jeg drøfter i dette kapittel ikke er statiske, men flytende og i stadig endring avhengig av den lokale konteksten. Mine subjektposisjoner *gjøres* i kontekster, mens Berrys profiler *er*.

Min typologiske modell kan forstås som mønstre, tendenser eller beskrivelser ut fra visse grunntyper av elever som har flere viktige fellestrekk. Typologien er ikke deterministisk og kan ikke generaliseres som allmenngyldig for alle elever med minoritetsbakgrunn i skolen. Hensikten med modellen er å generere flere begreper å tenke med når det gjelder forståelsen av inkludering av minoriteter i den norske skolen og deres tilpasningsstrategier. Subjektposisjonene i denne studien viser nye måter å være norsk på, med impulser fra både foreldregenerasjonen og minoritetsungdommens møte med det norske samfunnet som grunnlag for å skape nye posisjoneringer i samfunnet og i skolekonteksten. Elevene kan ha både en subjektposisjon på skolen

---

<sup>35</sup> En nærmere redegjørelse av denne undersøkelsen i kapittel 5: *Ungdom med minoritetsbakgrunn i nasjonale kontekster*.

<sup>36</sup> Mer om den teoretiske diskusjonen mellom individ vs. struktur i kapittel 5.

bestående av flere av de overnevnte subjektposisjonene, de kan samtidig være instrumentelle og koloniale, eller usynlige og instrumentelle. Hvilke subjektposisjoner elevene får på skolen avhenger av et komplekst samspill mellom flere faktorer, noe jeg analyserer senere i denne studien.

Til slutt er det viktig å understreke at min typologi preges av refleksjoner om teorier som vektlegger makt i etniske relasjoner, og av hvordan elevenes hudfarge og etnisitet spiller en rolle i elevenes erfarde muligheter på skolen. Den usynlige subjektposisjonen framtrer som en direkte refleksjon av hvordan det å ha en usynlig etnisitet strukturerer elevenes erfaringer. Berry sine profiler er ikke opptatt av å vektlegge makt i etniske relasjoner, og han diskuterer ikke hvordan strukturelle og diskursive forståelser av hudfarge og etnisitet påvirker elevenes subjektposisjoner.

Resten av dette kapittelet er viet til en nærmere analyse av hver enkelt subjektposisjon ved å vise til empiriske eksempler fra elevenes livs- og skolehistorier i den videregående skolen.



### 8.5. Den instrumentelle subjektposisjonen

Jeg begynner den empiriske analysen med den instrumentelle subjektposisjonen. Denne typologien dukket opp i en søken etter å forstå hvorfor flere av de minoritetselvene jeg intervjuet følte seg annerledes enn norske elever og tok avstand fra skolens verdigrunnlag og fra norske elever. Flere av disse elevene gav uttrykk for at de ikke ønsket å la seg påvirke av det som skjedde på skolen. Felles for de elevene som havnet i den instrumentelle subjektposisjonen er at de gav uttrykk for at de gikk på skolen kun for å få et vitnemål og en utdanning, men at den norske skolen ellers ikke påvirket dem som personer. Disse elevene visste allerede godt hva som var sant og ikke sant i livet og de gav uttrykk for at det ikke spilte noen rolle at de var annerledes enn de norske elevene, så lenge de visste hva som var sant for dem selv og deres nærmeste.

Jeg har valgt å kalle denne subjektposisjonen på skolen *den instrumentelle subjektposisjonen* fordi disse elevene stort sett betrakter skolen som et instrument for å få et vitnemål og en utdanning, og ikke som en institusjon som former deres verdier og syn på livet. Dette kan virke som en vanlig holdning hos mange elever på skolen i dag, men det som er spesielt med elever i den instrumentelle subjektposisjonen er at de bevisst tar avstand fra skolens verdigrunnlag fordi de er innlemmet i en annen sosial og kulturell forståelse av verden. Et fellestrekk hos disse elevene er at de tar avstand fra den norske skolens verdigrunnlag; fra kristendommen, individualismen og noen ganger fra likestillingstankegangen ved å peke på hvordan de forstår verden på en annen måte og at de har en annen logikk om verden. *Dette forstår ikke nordmenn noe om*, som Yasir, en av guttene på yrkesfag fra Afghanistan uttrykker det<sup>37</sup>.

Jeg innleder med å fortelle historien om Leilah. Leilah er en norsk, muslimsk jente med foreldre som opprinnelig er fra Irak. Leilah er født i Norge og hun har aldri vært i Irak. Hun mener at foreldrene har gitt henne frihet til å velge selv, men hun har likevel valgt å bruke hijab til hverdags og på skolen. Historien til Leilah viser hvordan hijab fungerer som et sterkt religiøst symbol og en sosial markør, og hvordan hijab har blitt et vendepunkt i livet til Leilah. Hun har to historier å fortelle, en historie om skoleerfaringer før hun brukte hijab, og en livshistorie etter at hun begynte å bruke hijab

---

<sup>37</sup> En analyse av livshistorien til Yasir i kapittel 10: *Interseksjonalitetsanalyser*.

til hverdags. For Leilah har hennes valg om bruk av hijab vært avgjørende for hvordan hun i dag forholder seg til skolen og til det norske samfunnet generelt. Leilah sier at selv om hun kan føle seg som en norsk jente inni seg, er det ingen som ser det under hijaben hennes. Derfor har hun tatt avstand fra skolen og gått inn i en instrumentell subjektposisjon på den videregående skolen.

#### Leilah – historien om hijab som et vendepunkt

Leilah er ei 16 år gammel norsk jente født av irakiske foreldre. Hun er født i Norge og foreldrene hennes kom til Norge for mange år siden på grunn av krigen i Irak. Familien er praktiserende muslimer og hun har fire andre søsken. Leilah bruker hijab til vanlig. Hun har gått i det norske utdanningssystemet siden barnehagen. Leilah har aldri vært i Irak og hun snakker perfekt norsk, helt uten aksent og med perfekt dialekt. Ingen i hennes familie har vært i Irak siden de flyttet til Norge på begynnelsen av 1990-tallet.

Nå går Leilah på vg1, Helse- og Sosiallinja på den videregående skolen. Leilah mener at elevene er på skolen for å lære fag, og at den norske skolen ikke påvirker henne. Hun vet godt hva som er riktig og viktig i livet, og hun sier at skolen ikke vil endre dette synet. *Det er jo ikke noe annet enn læring som skjer på skolen*, som hun sier. Leilah har hatt det veldig fint i den norske skolen. Hun har gått sammen med andre norske barn siden barnehagen, og hun kjenner norske elever godt. Likevel opplevde hun mobbing i tiende klasse, av noen gutter som var ekle mot henne. Dette skjedde kort tid etter at hun bestemte seg for å bruke hijab til hverdags. Guttene dro i hijaben hennes og sa ekle ting. Leilah forteller at hun selv valgte å bruke hijab. Hun var ofte i moskeen sammen med sin mor da hun var liten, og hun så henne og andre damer som hadde på seg sjal. Etter at hun ble eldre fikk hun også lyst til å bruke hijab selv.

For henne har dette valget om å bruke hijab vært et vendepunkt i livet, men hun sier at hun ikke angreir på det. Religionen er svært viktig i livet til Leilah og familien hennes, og hun har klare meninger om hva som er riktig og galt i livet. Hun mener at skolen aldri kommer til å endre eller påvirke dette. *Jeg kan ikke hoppe over til den norske kulturen selv om jeg er født her da!*, sier hun.

På skolen opplever Leilah at hun fikk ekstra oppmerksomhet fra lærerne etter at hun begynte å bruke hijab. Det virker som om de tror at hun trenger ekstra hjelp bare fordi hun bruker hijab, noe hun ikke alltid gjør. *Men det er hyggelig med oppmerksomheten likevel*, som hun sier.

Leilah forteller videre at hun trives aller best hjemme, med mennesker som har samme kultur som henne og som er muslimer. Leilah opplever også at hun har flere roller i livet og flere måter å være på. Hun har mange norske og utenlandske venner på skolen, men hun holder seg fortsatt til sin egen kultur. Hun trives best med andre arabere og muslimer, selv om hun også har flere norske venninner.

Leilah opplever at mange elever ser rart på henne på skolen når hun har på seg hijab. Hun har opplevd at folk har spyttet på henne og drar seg unna for ikke å berøre henne på gata, men hun har også fått positiv oppmerksomhet av nordmenn. Hun er vant til det, og det er mange andre kvinner som også bruker sjal. *Man må leve med det liksom, jeg vet ikke alltid hva nordmenn tenker på når de ser muslimske damer som bruker slør. Det er opp til dem hva de tenker liksom.* Videre sier hun: *Uansett, selv om jeg har lyst til å bli en nordmann, ser jeg ikke ut som dem. Kanskje jeg føler meg som en nordmann inni, men når andre folk ser meg, så er det ikke sikkert at de ser en nordmann i meg.* Selv om hun aldri har vært i Irak, trives Leilah likevel best blant arabiske og muslimske mennesker. Det er der Leilah føler at hun har sin tilhørighet.

Det som er interessant i historien til Leilah, er hvordan hennes verden ble endret etter at hun valgte å bruke hijab på skolen. Leilah beskriver hvordan hun var en vanlig jente på skolen før hun startet med hijab. Hun skilte seg ikke ut fra norske elever og hun hadde (og har ennå) mange norske venninner på skolen. Leilah snakker perfekt norsk med dialekt og utenom hijaben hennes skiller hun seg ikke ut fra andre vanlige elever på skolen. Selv om hennes familie alltid har vært muslimer og sterk troende, vektlegger Leilah at hennes foreldre har gitt henne frihet til å velge selv. Hun begrunner sitt valg om å bruke hijab med at religionen betyr mye for henne, og at hun ofte så sin egen mor og andre muslimske kvinner bruke hijab og be i moskéen da hun var liten, og at hun nå ønsker å gjøre det samme når hun er blitt stor nok til å velge selv.

Historien til Leilah forteller om bruken av hijab som et vendepunkt i livet. Hun forteller at mange nordmenn ser rart på henne nå etter at hun startet med hijab; noen har spyttet på henne og andre beveger seg unna for ikke å berøre henne på gata. Dette oppleves helt klart som krenkende atferd, men Leilah sier at hun er blitt vant til det. Når hun sier: *Man må leve med det liksom, jeg vet ikke alltid hva nordmenn tenker på når de ser muslimske damer som bruker slør. Det er opp til dem hva de tenker liksom,* gir Leilah uttrykk for at hun ikke bryr seg om hva nordmenn tenker om at hun bruker slør. Likevel hørte jeg i intervjuet med henne en såret tone i stemmen da hun sa dette. Jeg tolker dette som at hun har forsonet seg med at virkeligheten bare er slik når hun velger å gå med slør, en slags maktesløshet og rigiditet i forståelsen av verden (Bhabha, 1994).

For å følge opp Spivaks refleksjoner om epistemisk vold, tolker jeg de erfaringene Leilah har hatt etter at hun startet med hijab som epistemisk vold mot henne (Spivak, 1990). Ved å bli definert som noe mindreverdige i det norske samfunnet og på skolen, og ved å bli assosiert som en undertrykt kvinne med hijab, erfarer Leilah å bli definert på en måte hun ikke kjenner seg igjen i. Denne erfaringen påvirker henne sterkt, særlig etter at hun i store deler av livet sitt har vært *en vanlig jente* på skolen. Leilahs intervju bærer preg av en maktesløshet hun ikke kan gjøre noe med i forhold til det norske samfunnet og til skolen. Hun vet godt på hvilken måte hun blir definert av mange norske majoritetselever ved at hun bruker hijab, men likevel velger hun frivillig å bruke slør på skolen. Her er det viktig å huske på at Leilah er en jente som er født i Norge og som aldri har vært i Irak. Hun har gått i norsk barnehage og hele grunnskolen, hun har hatt mange norske venninner og følt seg som en vanlig jente på skolen. Jeg velger å tolke hennes valg om bruk av hijab som en lojalitetserklæring til hennes familie og som en måte å vise at den muslimske religionen er viktig for henne. Hun ønsker kanskje å vise omverdenen at hun er muslim og at hun ikke vil la seg påvirke av det norske samfunnet. Hun ønsker å vise sin lojalitet til den muslimske minoriteten og andre arabere i hennes lokalsamfunn, samtidig med at hun ønsker å ta synlig avstand fra det norske samfunnet ved å ha på seg et plagg som har negative kulturelle konnotasjoner. Hvorfor gjør hun dette frivillig når hun vet hvilke konsekvenser dette valget får for henne?

Diana Mulinari og Anders Neergaard spør i *The Other in Sweden* (2010) hvordan den stigmatiseringen og den fornærmelsen mange innvandrerforeldrene erfarer i møte med svenske offentlige og sosiale institusjoner påvirker selvbildet til barna deres som er elever i svenske skoler. Hva slags konsekvenser har foreldrenes erfaringer av rasisme, mobbing og trakassering for elevenes erfaring av tilhørighet til den svenske skolen og for deres opplevelse av egne fremtidsmuligheter? (Mulinari & Neergaard, 2010). En mulig forklaring på Leilahs valg om bruk av hijab kan være en solidaritet til foreldrene og til foreldrenes situasjon i Norge, selv om dette valget kan ha negative konsekvenser for eget liv.

Videre sier Leilah: *Uansett, selv om jeg har lyst til å bli en nordmann, ser jeg ikke ut som dem. Kanskje jeg føler meg som en nordmann inni, men når andre folk ser meg, så*

*er det ikke sikkert at de ser en nordmann i meg.* Jeg fortolker dette utsagnet som et sterkt signal om at hennes norske habitus ikke blir sett på skolen og i det norske samfunnet. Hun nevner at hun har en norsk del i seg, men i dette sitatet understreker hun at når andre ser henne, er det ikke sikkert at de ser en nordmann i henne. Dette tyder på at Leilah vet at grensene for at hennes norske habitus skal bekreftes av andre i den norske skolen, går ved bruken av hijab og de lange skjørtene. I den norske vestlige og moderne konteksten blir disse plaggene definert som kvinneundertrykkende og gammeldags, som en binær opposisjon til den norske moderniteten og likestillingsprinsippet (Said, 2003).

I teorien til Levi-Strauss om binære opposisjoner (Lévi-Strauss, 2003), kan denne erfaringen overføres ved at vi søker fellesskap og bekreftelse ved å speile oss i de som er lik oss. For Leilah betyr søken etter bekreftelse at hun tar avstand fra den norske skolen og søker bekreftelse i det muslimske miljøet. Hun velger en instrumentell subjektposisjon på skolen ved at hun rasjonaliserer valget om å ta avstand til skolen, der skolen som en institusjon representerer motpolen i de binære opposisjonene mellom vesten og orienten, mellom modernitet og tradisjon, mellom selvstendighet og undertrykkelse (Said, 2003).

Ved å gå inn i en instrumentell subjektposisjon tar Leilah samtidig avstand fra en del av seg selv. Hun tar avstand fra sin norske habitus som har blitt inkorporert og kroppsliggjort gjennom hennes liv i Norge. Leilah har egentlig gode muligheter til å velge en hybrid subjektposisjon på skolen ved å blande elementer fra den arabiske og den norske kulturen (Bhabha, 1994). Hun snakker perfekt norsk og har en velartikulert norsk habitus under hennes hijab og lange skjørt. Likevel har hun valgt en instrumentell subjektposisjon på skolen ved eksplisitt å ta avstand fra den norske skolens verdigrunnlag og den norske kulturen. Når Leilah er klar over at hennes norske habitus ikke blir sett på skolen, velger hun heller å distansere seg fra den ved å velge en sterkere tilknytning til den andre habitusen sin. Ved at begge habituser er så forskjellige og *tilsynelatende uforenlige* i å skape en hybrid subjektposisjon, ser det ut til at enkelte minoritets elever velger kulturelle eller etniske ytterpunkter i skapelsen av egen subjektposisjon på skolen.

Den instrumentelle subjektposisjonen ser ut til å være en løsning for noen av elevene med minoritetsbakgrunn i den videregående skolen. Ved at de bevisst tar avstand fra skolens verdigrunnlag på skolen, og ved å gi uttrykk for at de ikke ønsker å endre seg selv for å bli godtatt, skapes en subjektposisjon som betrakter skolen som et medium og et instrument for å få et vitnemål som beviser at de har gjennomført en utdanning. Ellers distanserer de seg fra det som foregår på skolen. Den norske skolen og det norske samfunnet går glipp av et stort menneskelig potensial ved at skolen ubevisst undertrykker en del av Leilahs subjektivitet gjennom å definere henne som en undertrykt muslimsk kvinne. Hva gjør det med et menneskes selvforståelse at en del av ens subjektivitet ikke blir anerkjent av andre?

Til slutt tolker jeg Leilahs instrumentelle subjektposisjon som ambivalent. Hun tar avstand fra skolens verdigrunnlag og likevel sier hun at hun har flere norske venninner. Spørsmålet her er hvordan hun kan ha venninner som er innlemmet i en norsk sosial virkelighet når hun selv tar avstand fra den samme sosiale virkeligheten? Ved å følge opp Bhabhas ambivalensbegrep i skapelsen av subjektposisjoner (Bhabha, 1994), tolker jeg Leilahs subjektposisjon på skolen som instrumentell, men samtidig ambivalent siden hun er født i Norge og forstår de sosiale norske kodene i kroppen gjennom den lange skolesosialiseringen hun har vært gjennom som en vanlig elev i den norske skolen. Leilah underkommuniserer sin norske habitus og overkommuniserer sin religiøse og etniske habitus på skolen i dag.

Jeg fortsetter den empiriske analysen med historien om Selam. I likhet med Leilah, har også Selam valgt en instrumentell subjektposisjon på den videregående skolen. Selam er en muslimsk jente fra Somalia. Hun bruker hijab til vanlig og går på vg1 Helse- og Sosiallinja. Selam ble mye mobbet på ungdomsskolen på grunn av hijaben og hennes afrikanske utseende, men hun sier at hun trives på skolen i jenteklassen. Hun gir sterkt uttrykk for at hun kommer på skolen for å lære, og at hun aldri skal la den norske skolen forandre henne.

### Selam – historien om å ta avstand fra skolen

Selam er ei 17 år gammel muslimsk jente fra Somalia. Hun bor sammen med sin mor, far og sju søsken. Hun kom til Norge på grunn av krigen i Somalia og hun har bodd her i 5 år. Selam har nesten ikke skolegang fra Somalia, kun sporadisk Koranskole. Da hun kom til Norge, gikk hun i en innføringsklasse sammen med andre utenlandske elever i to år. Etter at hun lærte norsk startet hun i en vanlig norsk klasse på ungdomsskolen. Selam trivdes ikke på ungdomsskolen. Hun ble mobbet av noen norske elever i friminuttene fordi hun brukte lange skjørt og hijab. Hun snakket ikke så bra norsk heller. Noen gutter pleide å erte henne og dra av hijaben hennes på skolen. *Når de er tretten år, så forstår de ikke mye*, som Selam uttrykker det.

Nå går Selam på vg1 Helse- og Sosial, etter å ha prøvd studiespesialisering i ett år. Hun er ikke så veldig glad i å skrive og lese, og hun er veldig sosial. Selam trives godt på skolen nå. Hun sier at det nesten bare er jenter i klassen hennes, og de har det veldig koselig. De baker kake på skolen hver torsdag, og alle jentene er snille mot hverandre. Det er også andre utenlandske jenter i klassen hennes, og hun trives veldig godt. Hun liker praksisperiodene best, for da blir hun kjent med nye mennesker.

Selam har bestemt seg for å være den hun er på skolen. Hun skal ikke endre seg for å bli godtatt, selv om noen på skolen sier det. *Jeg skal ikke forandre meg. Jeg skal ikke ta av meg hijaben og skjørtet mitt bare for at jeg er her og skal integrere meg i samfunnet. De må godta*, sier hun. Selam forteller videre at hun føler seg godtatt i klassen sin på Helse- og Sosiallinja. Lærerne forteller henne hele tiden *Du er fin, Selam. Du har en fin hijab*. Hun får også god hjelp av lærere til å forstå fagene, og de spør hele tiden om hun har skjønt hva de sier i klasserommet.

Selam sier videre at hun er på skolen for å lære, og ikke for klærne sin skyld. For Selam er skolen de fagene hun lærer. Verdiene hennes får hun, som hun sier, av sin egen religion. *Det får være opp til nordmenn å tenke hva de vil om meg*. I byen, for eksempel, opplever Selam at det er mange som ser stygt på henne. *Hvis jeg går forbi, så trekker de seg unna. Men jeg bryr meg ikke om det*. Selam forteller at hun ikke sier til jenter som går i bikini i Norge at hun er bedre enn dem, men nordmenn kan si slike ting til henne. Det er dumt, men hun vil ikke bry seg om det. Det er ingen som tvinger Selam til å gå med hijab. Hun har valgt det selv. Foreldrene hennes er heller ikke strenge, i følge Selam. De tvinger henne ikke til å gå i moskeen og be, men hun ønsker å gjøre det selv.

På skolen har Selam både norske og utenlandske venninner. De snakker om mye rart, og de norske venninnene forteller henne hva de gjør i helgene, med drikking, festing, gutter og slike ting. Selam godtar dette og hun hører på dem. Hun synes det er artig å høre på, selv om hun ikke gjør slike ting selv. Hun er en sosial person og liker å prate med folk.

Historien til Selam ligner på historien til Leilah, men forskjellen mellom dem er at Selam kom til Norge for 5 år siden, mens Leilah er født i Norge. Selam gikk først to år i innføringsklassen for å lære norsk før hun startet i en vanlig norsk klasse på ungdomsskolen. På ungdomsskolen opplevde hun sterk mobbing av medelever på grunn av hennes utseende og muslimske klesplagg som hijab og lange skjørt. Det kan se ut som om hennes instrumentelle subjektposisjon i den norske skolen ble skapt her, som en motreaksjon og en rasjonalisering til den første vonde perioden på skolen. Når hun sier: *Når de er tretten år, så forstår de ikke mye*, gir Selam uttrykk for at hun tror at det er guttenes umodenhet som er skyld i at hun ble plaget på ungdomsskolen. Selam sier også at hun føler et press om å endre seg for å bli godtatt, men hun sier at hun allerede har bestemt seg for hvem hun er og hun ønsker ikke å endre seg for å bli godtatt på skolen. Hun sier det slik: *Jeg skal ikke forandre meg. Jeg skal ikke ta av meg hijaben og skjørtet mitt bare for at jeg er her og skal integrere meg i samfunnet. De må godta.*

Dette utsagnet er et sterkt uttrykk for at hun er i en instrumentell subjektposisjon på skolen. Selv om hun snakker om det norske samfunnet i dette utsagnet, er det gjennom skolen at hun har kontakt med andre norske elever og norske lærere, og det er på skolen hun føler dette presset på å måtte endre seg for å bli godtatt. Selam er en jente med karakterstyrke og stolthet. Hun virker selvsikker i sin tro på verden, og hun har tatt valget om å ta avstand fra skolens verdigrunnlag og delvis fra det norske samfunnet ved å ha et instrumentelt forhold til det. Hun sier videre: *Det får være opp til nordmenn å tenke hva de vil om meg.*

Selam sier at det er dumt at mange nordmenn hele tiden forteller henne hva hun skal gjøre, samtidig som hun erfarer at hun ikke kan si det samme tilbake til dem. Når hun forteller at hun ikke sier til norske jenter i bikini at hun er bedre enn dem fordi hun selv dekker seg til, føler hun at det er dumt når norske jenter forteller henne at hun må ta av seg hijaben. Dette vitner om majoritetens manglende sensitivitet og manglende kulturforståelse når den norske normalitetsforståelsen blir allmenngjort og generalisert. For å følge opp Spivaks pedagogiske refleksjoner viser skoleerfaringer til Selam at hun opplever å bli snakket til gjennom en vestlig majoritetsforståelse. Denne forståelsen gir henne ikke rom for å forklare og beskrive hennes egen logikk om verden. Hun erfarer



alltid å bli den underordnede i sosiale relasjoner mellom minoritet og majoritet på skolen (Spivak, 1990).

I intervjuet med Selam, sa hun flere ganger at hun ikke brydde seg om disse erfaringene, men hun fortalte om dem likevel. Dette tyder på at hun bare sier at hun ikke bryr seg, men at hun samtidig er klar over sin egen posisjon som den underordnede på skolen og at hun ønsker å fortelle meg om det. Hennes holdning til at hun ikke bryr seg tyder på en slags forsvarsposisjon på skolen for å redde seg selv i møte med elever og kanskje lærere som sender henne rare blikk og kommentarer på skolen. Hun sier at det er mange som ser stygt på henne, både på skolen og i gata: *Hvis jeg går forbi, så trekker de seg unna. Men jeg bryr meg ikke om det.*

Hva gjør det med et menneskets selvfølelse å møte slike handlinger til vanlig i det offentlige rommet og på skolen? Hvilke muligheter erfarer individene at de har etter en lang og sammenhengende periode med slike usynlige krenkelser? Slik er hverdagen til Selam, en muslimsk og afrikansk jente i den norske videregående skolen. Jeg tolker disse sosiale erfaringene på skolen som usynlig epistemisk vold mot henne (Spivak, 1988).

#### 8.4.1. Er selvstendige valg en illusjon?

Det som er interessant å legge merke til i historiene til både Leilah og Selam, er at disse jentene i høyeste grad vektlegger at de selv har valgt å bruke hijab da de ble ungdom. De forteller flere ganger under intervjuene at deres foreldre ikke er strenge og at de selv tok initiativ til å ha på seg slør til hverdags. Spørsmålet mitt er om disse jentene faktisk har et valg i livet i forhold til bruken av hijab eller om de ubevisst har internalisert familiens normer og regler og gjort dem til sine egne? I hvilken grad har disse jentene faktisk et valg når det gjelder bruken av religiøse plagg, og hvorfor vektlegger de at dette valget ble tatt på et selvstendig grunnlag?

I følge Foucaults (1980) begrep *the desentered self*, hevder han at subjektiviteten som en autonom enhet er en illusjon, og at individene er avhengige av relasjoner til andre mennesker, til sosiale kontekster og til viktige institusjoner for å få en forståelse av hvem de selv er gjennom diskursive forestillinger som utspiller seg i disse sosiale relasjonene. Mine refleksjoner om dette er at så lenge man får en positiv bekreftelse og

en identifikasjon av andre for den man er, blir de reglene og normene som gjelder for den som gir denne bekreftelsen og identifikasjonen, viktige i skapelsen av individets subjektposisjonering.

Så lenge både Leilah og Selam ikke får bekreftelse og anerkjennelse for den de er på skolen (fordi de er muslimske jenter med hijab), og så lenge de blir sett av medelever og skolens diskursive fortellinger om muslimske jenter som undertrykkende og tradisjonelle, søker de etter bekreftelse i deres egen etniske gruppe, den gruppen som startet sosialiseringssprosessen og identifikasjonsprosessen<sup>38</sup>. Disse jentene velger dermed de normene og reglene som gjelder i sine respektive etniske grupper, og disse reglene blir internalisert som egne og regnet som autonome. Selvdisciplin og individets autonomi er dermed ikke annet enn en internalisering av regler og normer til den nærmeste gruppen som gir individene anerkjennelse og identifikasjonsmuligheter (Andreotti, 2011; Foucault, 1980; Olalde & Velho, 2011).

Leilah kommer i en litt annen kategori når det gjelder autonomi til å velge selv. Hun er født i Norge og har tilsynelatende vært en *vanlig norsk jente* i den norske skolen før hun valgte å bruke hijab på ungdomsskolen. Selv om Leilah sannsynligvis opplevde å bli sett på skolen i noe større grad enn Selam (Leilah fortalte ikke om mobbing på skolen slik Selam gjorde), tolker jeg Leilahs valg om å bruke slør som en lojalitetserklæring og en støttemarkering til den gruppen som har gitt henne mest omsorg i livet; sin egen familie. Dette kan tolkes slik at den omsorgen og kjærligheten individene får av de primære omsorgspersonene og nærfamilien kan være avgjørende for subjektposisjonen individene velger senere i livet. For den norske skolen betyr dette at så lenge lærere og medelever viser omsorg og kjærlighet til minoritets elevene og *ser* elevene bak de sosiale kategoriene de tilhører, vil flere elever med minoritetsbakgrunn ha en større mulighet til å skape en hybrid subjektposisjon. En hybrid subjektposisjon skapes ved å blande elementer fra flere kulturelle kontekster som likeverdige og like viktige (Bhabha, 1994).

Den norske skolen mister mye av elevenes potensiale ved at mange elever og lærere tolker minoritets elevenes sosiale kategorier som hudfarge, religiøs tilknytning, etnisitet

---

<sup>38</sup> Mer om identifikasjonsprosesser under Lacans teori, i teorikapittelet.

og symbolske plagg som statiske og uforanderlige sider av individene selv. Den instrumentelle subjektposisjonen viser elevenes reaksjon når den norske skolen ikke ser elevene som likeverdige. Istedenfor å la seg påvirke av skolens verdigrunnlag, tar disse elevene bevisst avstand fra det.

Et mulig svar på spørsmålet om selvstendige valg er en illusjon, kan være at både Leilah og Selam ikke er autonome og selvstendige, men at de er et resultat av komplekse sosiale forhold som gjør at de opplever at de må velge side mellom to uforenlige kulturelle poler som gir dem motstridende signaler om seg selv og om verden rundt seg. Både disse jentene og deres nærmeste i deres etniske gruppe erfarer også kultur og etnisk tilhørighet som statisk og uforenlige. De opplever at de må *velge side*.

#### 8.6. Den koloniale subjektposisjonen

I dette delkapittelet gjør jeg rede for den koloniale subjektposisjonen i skolen. Den koloniale subjektposisjonen dukker opp som en direkte inspirasjon fra postkolonial teori, med Spivaks teoretiske refleksjoner om den underordnede (the subaltern) (Spivak, 1988) og med Bhabhas idé om *fixity* og forestillingen om menneskets *essens* (Bhabha, 1994).

Den koloniale subjektposisjonen er på mange måter en motpol til den instrumentelle subjektposisjonen på skolen. Den koloniale subjektposisjonen består av minoritetselvenes grunnleggende mindreverdighetsfølelse i møte med den norske majoriteten. Elevene i denne subjektposisjonen betrakter seg selv som mindreverdige i relasjon til nordmenn. Mange av disse elevene ønsker å bli som nordmenn, og de gir gjerne opp sin egen kultur og etnisitet for å bli akseptert av nordmenn som *likeverdige*. De har en forestilling om at å bli lik nordmenn er det samme som å oppgi sin egen kultur og etnisitet.

Postkolonial teori hevder at de naturaliserte binære opposisjonene mellom vesten og *resten* har ført til at mange mennesker fra den tredje verden har en konstruert forestilling av underdanighet i møte med mennesker fra den første verden. Denne subjektposisjonen kan betraktes som en arv fra imperialismen, en symbolsk og diskursiv arv som overføres gjennom generasjoner og som strukturerer selvforståelsen til mennesker i den

trede verden som en naturalisert hierarkisk relasjon mellom vesten og *resten*, og der de havner i den underordnede posisjonen.

Det som er interessant med den koloniale subjektposisjonen er at minoritetselvene har denne grunnleggende forestillingen om underdanighet før de starter i den norske skolen. Det er ikke erfaringer i det norske samfunnet eller i skolen som skaper denne subjektposisjonen, men følelsen av å være underdanig nordmenn har disse elevene arvet gjennom sin primærsosialisering med sin opprinnelige kultur og etnisitet. Erfaringer med diskriminering eller andre negative opplevelser i Norge bekrefter bare denne subjektposisjonen. De blir til en selvoppfyllende profeti om verden for elever med en kolonial subjektposisjon.

Bhabha (1994) beskriver hvordan forestillingen om en menneskelig *essens og natur* har vært avgjørende for å legitimere hierarkiske etniske sosiale relasjoner i vesten. Han forklarer hvordan det gjennom en essensialisering av kategoriene «rase» og hudfarge som uforanderlige og statiske kategorier hos mennesker har vært mulig å operere med binære opposisjoner om *oss* og *den andre*. Bhabha hevder at denne *fixity*- prosessen skaper en vestlig kulturell overlegenhet som en binær opposisjon til *de andres* underdanighet (Bhabha, 1994).

Gjennom forskningsprosessen så jeg den koloniale subjektposisjonen i mange av de minoritetselvene jeg intervjuet. Det var ikke kun de negative erfaringene med medelever og med lærere på skolen som førte til deres følelse av å være underdanig, men denne erkjennelsen var på en måte en internalisert del av deres habitus før de kom til Norge. Under forskningsprosessen fant jeg også ut at «rase» og hudfarge ikke er de eneste kategoriene som fører til disse erfaringene. Også synlige religiøse klesplagg som hijab og lange muslimske skjørt var med på å strukturere elevenes møte med skolen.

Det som også er viktig å nevne i beskrivelsen av den koloniale subjektposisjonen, er at slik posisjonering forekommer i ulik grad og med ulik styrke. Det er ikke gitt at elevene i den koloniale subjektposisjonen betrakter seg selv som like underdanige hele tiden, men graden av dette varierer mellom elevene og med tid.

For å vise den koloniale subjektposisjonen, forteller jeg historien til Salimah. Salimah er en muslimsk jente fra Palestina. Hun har bodd i Norge i to år, og hun går på vg1 Studiespesialisering med minoritetsklassen. Salimah har store vanskeligheter på skolen. Hun føler seg usynliggjort og tilsidesatt i den norske klassen. Hun føler at ingen ser henne og hun er redd for å snakke med andre norske elever. Hun sier at dette skyldes hennes religion og særlig hijaben. Jeg tolker hennes refleksjoner om den norske skolen og hennes søken etter bekreftelse som en konsekvens av tidligere sosialisering i en kolonial verdensforståelse, der hun i kraft av flere sosiale kategorier, som kjønn, religion, sosial klasse og etnisitet, har kommet fram til en forestilling av egen underdanighet i relasjon til nordmenn og til menn.

#### Salimah - historien om å være usynlig

Salimah er ei 18 år gammel muslimsk jente fra Palestina. Hun bor sammen med sine foreldre og fire søsken. De har bodd i Norge i to år. Hun går i minoritetsklassen i tillegg til den vanlige norskklassen. Hun gjennomførte hele grunnskolen i Palestina, og gikk både på norsk kurs og i innføringsklasse før hun startet på vg1.

Salimah har hatt store vansker med å trives i den norske skolen. Hun sier at ingen av de norske elevene snakker med henne. Hun sier at ingen vil jobbe med henne om oppgaver eller andre former for samarbeid. Hun føler seg ikke godtatt i klassen sin, selv om ingen mobber eller plager henne direkte. Når det er gruppearbeid, er det ingen som velger henne, og når klassen hadde en blikjent-uke i starten av skoleåret, var det ingen som spurte hva hun het engang. Salimah sier at det virker som om hun er usynlig i sin norskklasse. Ingen hilser på henne og alle later som om hun ikke er der. Det var så ille en stund at hun gikk til rektor for å spørre om hun kunne bytte klasse. Hun ønsket å gå i en annen klasse der hun hadde en somalisk venninne fra minoritetsklassen. Da kunne hun i hvert fall snakke med henne. Nå trives hun vanlig, som hun sier. Det er fremdeles få norske elever som prater med henne, men hun har i hvert fall en venninne der og andre utenlandske elever som går sammen med henne i minoritetsklassen.

Salimah sier at grunnen til dette kan være at hun er annerledes. Hun er muslim, bærer hijab og bruker lange skjørt, snakker gebrokkent norsk og virker sjenert. Hun kommer også fra en skole i Palestina der læreren var svært autoritær. Hun lærte ikke å diskutere eller være aktiv i klassen i Palestina. Hun måtte være stille og pugge det hun ble bedt om. Salimah føler seg ille til mote når læreren i norskklassen for eksempel gir dem en diskusjonsoppgave om Stortinget. *Jeg vet ikke hva jeg skal gjøre eller hvordan jeg skal diskutere; jeg har jo aldri lært det!* sier hun. På grunn av dette frykter Salimah at mange norske elever sikkert tror at hun er dum, og ingen ønsker å samarbeide med henne. Salimah peker ofte på hijaben sin under intervjuet, særlig når hun snakker om hvordan hun er annerledes og hvorfor hun tror at norske elever ikke liker henne.

Salimah forteller videre at det er noe annet i minoritetsklassen. Her har Salimah flere venner og hun kan være seg selv. Alle er utlendinger og ingen kan bra norsk uansett, så de kan dumme seg ut og prøve ut nye ting. Salimah tror ikke hun hadde klart seg uten minoritetsklassen på den videregående skolen. Her kan hun slappe av og få selvtilliten tilbake, noe hun mister fullstendig i den norske klassen.

Likevel reflekterer Salimah over hva hun generelt lærer på skolen. Hun sier at hun lærer å være mer selvstendig, og at det er kun hennes ansvar å gjøre det bra på skolen. *Det er ingen som hjelper meg hvis jeg ikke vil det selv!* som hun sier. Hun forteller at hun lærer å ta ansvar, og at dette hjelper henne på mange måter i livet. Salimah sier også at det er på skolen hun får erfaring med det norske samfunnet og språket.

Selv om det virker som at nordmenn ikke har så lyst til å bli kjent med *utlendinger*, håper hun å få flere norske venner etter hvert så hun lærer det norske språket og kulturen bedre. *Da kan jeg kanskje få det litt bedre igjen og være mer stolt av meg selv*, sier hun.

Historien til Salimah gjorde sterkt inntrykk på meg. Hennes fortelling var i mine tanker i lang tid etterpå, og jeg strevde med å forstå hvorfor Salimah opplevde den norske skolen på denne måten og hvorfor hun virket så redd nordmenn. Samtidig som Salimah snakket lavt i intervjuet og var redd for å ta plass, grublet hun masse på det som foregikk på skolen og hun virket som en svært reflektert jente. Hun søkte etter svar fra meg, og spurte meg flere ganger hvorfor verden er slik.

Jeg tror at det eneste som reddet Salimah fra ikke å bli depressiv eller å utvikle angst på skolen var minoritetsklassen. Selv om hun satt seg helt foran i minoritetsklassen og virket sjenert der også, snakket hun med andre utenlandske jenter her og så ut til å delta mer. I den norske klassen gjorde hun seg selv usynlig. Hun hadde ikke blikk-kontakt med andre elever. Hun så for det meste ned i bakken og satte seg bakerst for ikke å bli lagt merke til. Hun satt for det meste alene og det virket som hun ikke ønsket å ha kontakt med andre norske elever. Salimah er en overvektig og liten jente som kom til skolen med svarte, fotlange og vide muslimske kjoler og hijab. Hun skilte seg ut i sin norske klasse, der de fleste av de andre norske jentene var lange, tynne, med moteklær, sminke og langt lyst hår. Salimah virket som en sann motpol.

Det jeg husker best fra intervjuet med Salimah, var da jeg slo av båndopptakeren etter at intervjuet var ferdig. Jeg tror at hun ventet på at jeg skulle slå av båndopptakeren, for da jeg gjorde det spurte hun meg: *Kan du fortelle meg hvordan jeg kan bli kjent med meg selv?* Jeg ble svært overrasket, for jeg hadde ikke ventet et slikt spørsmål fra henne. Etter mye tankearbeid og etter lang tid tolker jeg hennes spørsmål som et rop om hjelp til å finne sin egen individualitet, til hvordan hun egentlig er som individ, i et håp om at dette kan få henne til å ligne mer på nordmenn eller å forstå det norske samfunnet bedre. Hun ønsket ikke å ha det så fælt på skolen.

Salimah er en jente som har vokst opp i en svært kollektiv og autoritær familie og samfunn i Palestina. Hun er ikke blitt opplært til å tenke selvstendig eller til å ta egne valg. Hun kan ikke diskutere på skolen, hun er ikke vant til å følge med på nyheter eller til å ta et standpunkt i samfunnsspørsmål. Hennes verden har bestått av storfamilien og hennes religion, som av ulike årsaker har innskrenket hennes muligheter til å skape en individuell og selvstendig subjektposisjon. Det er dermed ikke rart at hun blir så usynlig i den norske videregående skolen, når hun ikke har blitt sosialisert til en selvstendig individualitet. Det å være kollektiv, eller gruppeorientert (Triandis, 1995), er en væremåte som fungerer bra i den konteksten Salimah kommer fra. I det norske samfunnet fungerer gruppementaliteten dårlig. I Norge er individualisme og selvrealisering grunnleggende verdier <sup>39</sup>, og i den norske skolen er individualistiske verdier en av bærebjelkene. <sup>40</sup>

At Salimah starter i den norske skolen med en kollektiv mentalitet og en subjektposisjon som gruppeorientert, ydmyk, tilpasningsdyktig og underlegen setter henne automatisk i en posisjon som *annerledes* på en hierarkisk underlegen måte i den norske videregående skolen. Salimah stiller ikke spørsmål om hvem som er over- eller underordnet. Det er så selvfølgelig og naturalisert at det er hun som havner i en underordnet posisjon at hun ikke stiller spørsmålsteget ved det i det hele tatt. Det å ha en kollektiv og kolonial

---

<sup>39</sup> En nærmere diskusjon av minoritetslevenes kollektivistiske orientering i kapittel 10: *Interseksjonalitetsanalyser*.

<sup>40</sup> Individualistiske verdier vektlegges blant annet i den generelle delen av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) og i Formålsparagrafen for skolen.

mentalitet posisjonerer henne automatisk i en andregjøringsposisjon på skolen, uten at noen setter spørsmålstegn ved dette (Olalde & Velho, 2011).

Jeg velger å kalle Salimahs subjektposisjon på skolen for den koloniale subjektposisjonen, fordi hun er synlig posisjonert i den underlegne motpolen i de kulturelle binære opposisjonene mellom vesten og resten som utspiller seg på skolen. På skolen blir hun en representant for alle de verdiane majoriteten ikke er og ønsker å ta avstand fra. Særlig Salimahs kollektive orientering blir en representasjon på at det er noe hun mangler, en *deficit* som må rettes på og noe hun må endre på i skolekonteksten (Lidén et al., 2007).

Istedenfor at Salimah gjør krav på å bli forstått gjennom hennes egen logikk om verden, skriver hun ned sin egen historie ved å si at det er noe feil med henne selv som bør rettes på. Jeg tror det var derfor hun spurte om jeg kunne hjelpe henne med å bli kjent med seg selv. I følge Spivak, foregår det en epistemisk vold mot en underordnede ved å snakke for den andre og gjennom den andre (Spivak, 1988). Når Salimah automatisk setter seg i en underlegen posisjon på skolen, tolker jeg dette som en internalisert og kroppsliggjort kolonial underdanighet. Hun tolker det slik at det er hun som bør endre seg, og med spørsmålet hennes ønsker hun tydelig å gjøre det. Mitt svar til Salimahs spørsmål var: *Gå turer alene!* Jeg er imidlertid usikker på om hun fulgte rådet.

I analysen av historien til Salimah, er det interessant å legge merke til hvordan hun sier at hun trives i minoritetsklassen, sammen med andre utlendinger. Selv om Salimah nevner at hun føler at norske elever tror hun er dum i norskklassen, snakker hun positivt om minoritetsklassen. Her har hun flere venner og hun kan være seg selv. I minoritetsklassen kan hun slappe av og få selvtilliten tilbake, noe hun mister i norskklassen. Som hun sier: *Alle er utlendinger og ingen kan bra norsk uansett, så vi kan dumme oss ut og prøve ut nye ting.* Dette utsagnet tyder på at tilhørigheten og gjenkjennelsen med andre minoritetselever er svært viktig for henne. Hun føler seg så annerledes fra norske elever, at hun søker etter andre som går gjennom de samme erfaringene som henne som utlending på skolen. Her er det også viktig å nevne at Salimah har bodd i Norge i bare to år. Selv om hun er flink til å snakke norsk, er dette det første året hun er sammen med andre norske elever i en vanlig videregående skole.



For Salimah er normaliteten på skolen ennå ukjent, og med tid er det muligheter for at hun kan forstå den norske habitus og trives bedre på skolen. Jeg er imidlertid kritisk til hvorfor hun blir usynliggjort av norske elever på skolen og hvorfor norske elever og lærere ikke prøver å inkludere Salimah bedre i klassen allerede nå. Hvorfor blir hun så usynlig og hvorfor er det ikke flere norske elever som prøver å bli kjent med henne? Hvorfor erfarer Salimah at det er henne det er noe galt med, og at det er hun som bør endre seg for å kunne bli godtatt på skolen? Jeg er kritisk til alle de negative erfaringene av usynliggjøring på skolen og usynlige krenkelser som mange av minoritetselevene går gjennom i den første tiden av inkluderingsprosessen, før de blir kjent med normaliteten på skolen. Jeg er enig med Berit Berg (2010) i at disse inkluderingsprosessene tar tid og at integrasjon er en prosess, men jeg er kritisk til hvorfor mange elever med minoritetsbakgrunn automatisk havner i en hierarkisk underlegen posisjon i kraft av å være en utlending i den norske skolen.

For å følge opp denne koloniale subjektposisjonen fortsetter jeg analysen med historien til Zemar. Zemar er en afghansk 16-årig gutt som kom til Norge som enslig mindreårig flyktning fra krigen i Afghanistan. Han har ingen familie i Norge, og det eneste han vil, er å bli som nordmenn for å få tilhørighet og anerkjennelse. Zemar er også bevisst den underlegne sosiale posisjonen han har på skolen, men han prøver å underkommunisere sin utlendighet ved å bli som vanlige norske elever så fort som mulig.

#### [Zemar – historien om å ville bli norsk](#)

Zemar er en 16-årig gutt fra Afghanistan. Han kom til Norge som en enslig, mindreårig flyktning for litt over to år siden og han bor på en barnevernsinstitusjon. Zemar har ingen kontakt med sin familie i Afghanistan, og han vet heller ikke hvor de er. Det eneste han vet er at hans foreldre er døde. I Afghanistan gikk han kun i korte perioder på Koranskolen, og han gjennomførte hele grunnskolen da han kom til Norge. Selv om han verken kunne lese eller skrive da han kom til Norge, gjennomførte han hele grunnskolen og lærte seg det norske språket og fagene i rekordfart. Lærere på skolen beskriver Zemar som en stjerneelev. I dag som 16-åring går han på vanlig vg1- nivå som andre ungdommer, kun med tilrettelagt undervisning i norsk og engelsk i minoritetsklassen. Dette har han klart på egenhånd, selv om han ikke hadde formell skolegang fra hjemlandet. Zemar gjør mye skolearbeid på fritiden, og han er svært glad i å lære og å lese.

Zemar er begeistret over alle de valgmulighetene som finnes i den norske skolen, og den sjansen elevene får til selv å velge ut fra hva de liker best. Zemar mener at det er mange gode og snille lærere på skolen i Norge, men han synes det er vanskelig å bli kjent med nordmenn. Når man ikke kan språket veldig godt, er det vanskelig å få nye venner og å bli kjent med mennesker. Han sier at hans språk og kultur hindrer han i å bli kjent med mennesker, så han vil fortst mulig lære seg det norske språket og den norske kulturen. Zemar er oppdratt som muslim, men han praktiserer ikke religionen og går heller ikke i moskeen. Zemar prøver å *følge den norske kulturen og ha på deres klær*, som han uttrykker det. Han føler at han ikke skiller seg ut fysisk fra mange nordmenn så det vil bli lettere for han å bli kjent med andre nordmenn, bare han lærer seg det norske språket bra og fort nok. Zemar liker å gå på skolen fordi da lærer han hvordan nordmenn gjør ting og *da kan jeg bli som dem fordi jeg blir vant til hvordan ting skal gjøres*, som han sier. *Når man bor i et land, er man nesten nødt til å lære deres språk og kultur fort. Når man går på skolen lærer man det enda fortere fordi man går sammen med norske elever*, sier han.

Zemar trives også godt når han er sammen med andre afghanske ungdommer, for da kan han slappe av og tulle med dem. Han trives også i minoritetsklassen, men han har lyst til å tilbringe mer tid med norske elever for å lære mer om dem. Han mener at mange elever i minoritetsklassen tuller og tøyser for mye, og han har lyst til å lære, ikke å tulle på skolen. Når han er sammen med norske elever, prøver han å gjøre som de gjør, selv om det ikke alltid er like lett. Han har ikke så mange norske venner på skolen ennå og Zemar føler noen ganger at norske elever er bedre enn han.

Zemar er en skoleflink gutt som av andre lærere på skolen og av andre medelever betraktes som intelligent og dyktig. Jeg oppfattet ham som en seriøs gutt som prøvde å bli inkludert i det norske samfunnet ved å ville bli lik norske elever så fort som mulig.

I den perioden jeg observerte både minoritetsklassen og hans norske klasse, så jeg hvordan Zemar prøvde å unngå utlendinger i minoritetsklassen i kantina og i friminuttene. Zemar var ofte alene på skolen, og det virket som om han ikke ønsket å bli assosiert med elevene i minoritetsklassen, så han holdt seg unna dem i friminuttene. Han kledde seg *vestlig*, med dongeribukse og en moderne jakke på skolen, og han prøvde å underkommunisere sin utlendighet på skolen ved å være alene, eller kun sammen med andre hvite, øst-europeiske elever på skolen<sup>41</sup>. Zemar forholdt seg stort sett seriøs i timene sammen med minoritetsklassen. Han jobbet konsentrert og iherdig

---

<sup>41</sup> Mer om de *hvite elevene* i neste delkapittel om *Den usynlige subjektposisjonen* på skolen.

her, selv om flere andre utlendinger tullet, sang og snakket høyt i timene, også andre afghanske elever. Zemar sier: *Jeg prøver å følge den norske kulturen og ha på deres klær.* Jeg velger å tolke dette utsagnet med at han har et sterkt ønske om å ville bli som nordmenn ved å underkommunisere flere sider ved seg selv og sin etnisitet. Han sier at han er blitt oppdratt som muslim, men at han ikke praktiserer religionen eller går i moskeen. Han har på en måte gått bort fra sin egen kultur og etnisitet ved å ville bli en assimilert nordmann. En forklaring på dette kan være at han har opplevd vonde ting i hjemlandet sitt. Foreldrene er døde og han har ikke kontakt med sin gjenværende familie i Afghanistan. Hans ønske om å ville bli assimilert kan være forårsaket av hans vonde fortid og et forsøk på å glemme den. Likevel sier Zemar i intervjuet at han ennå ikke har så mange norske venner på skolen og at han noen ganger føler at norske elever er bedre enn han. Dette utsagnet peker tilbake på en bevissthet om en mindreverdighetsfølelse i møte med den norske majoriteten, og et ønske om å oppgi sin etnisitet for å bli som nordmenn. Ved at Zemar essensialiserer sin egen habitus som mindreverdig i møte med den norske habitus, ønsker han å forandre seg selv for å kunne bli lik nordmenn. Han liker å gå på skolen fordi der lærer han hvordan nordmenn gjør ting og: *Da kan jeg bli som dem fordi jeg blir vant til hvordan ting skal gjøres,* som Zemar sier.

Zemar ønsker å endre seg for å kunne bli godtatt på skolen, og dette ønsket fører til at noen sider ved hans subjektposisjon blir undertrykt og ikke anerkjent. Zemars ønske om å være i en vestlig logikk for å bli anerkjent gjør at en del av hans subjektposisjon blir betraktet som ikke-verdig på skolen gjennom hans egne refleksjoner om det. Zemar forteller åpent at han ønsker å bli lik nordmenn på skolen, og han forteller også at han får en bekreftelse på dette av lærere. Denne erfaringen forsterker en undertrykking av en del av hans egen subjektivitet for å kunne bli akseptert av majoriteten. Hva gjør det med en person å innse at en del av ens egen subjektivitet ikke er verdig nok? Hva gjør det med et subjekt å innse at en del av seg selv er mindreverdig og bør undertrykkes for å kunne bli akseptert av samfunnet og på skolen?

#### 8.6.1. Den koloniale arven

Den koloniale subjektposisjonen er, som tidligere nevnt, elevenes generelle forestilling av underdanighet i forhold til den norske majoriteten. Det er ikke sosiale erfaringer i

Norge eller på skolen som fører til denne subjektposisjonen, men det er den koloniale arven hos disse elevene som er årsaken til en subjektposisjon som underdanig i forhold til en majoritet på skolen, og samfunnet generelt. Historiene til Salimah og Zemar viser at de møter den norske skolen med en grunnleggende opplevelse av seg selv som mindreverdige i kraft av å være minoriteter, muslimer og fra *den tredje verden*. Analysen av deres livshistorier viser viktigheten av å innlemme kategorien etnisitet, religion og kultur som sosiale kategorier som strukturerer subjektposisjonen til minoritetselever i den norske skolen. For disse elevene er disse kategoriene svært viktige for deres muligheter til posisjonering i den norske skolen, og ved å underkommunisere betydningen av dem, kan majoriteten bidra med å undertrykke eller underkommunisere hvordan etnisitet, kultur, og religion spiller en rolle i skapelsen av selvforståelsen i møte med en majoritet som har hegemonisk makt på skolen (Spivak, 1988).

Når disse elevene automatisk får en posisjon som den underordnede, tyder dette på at det eksisterer underliggende diskurser på skolen som bekrefter dette. Engebritsen og Fuglerud (2009) hevder at det finnes folkemodeller i det norske samfunnet som orientaliserer *de andre* i underdanige posisjoner. Dette skjer gjennom implisitte og usynlige diskurser som skaper normaliteten i det sosiale livet, ofte uten at majoriteten selv er klar over dem. Slike orientaliserende diskurser finnes også i skolen, og de kommer til syne ved at den norske majoriteten snarere bekrefter enn motsier elevenes følelse av underdanighet. Ved at Salimah blir usynliggjort på skolen og ved at Zemar uttrykker sitt ønske om å ville bli som nordmenn, gir de begge uttrykk for hvordan orientalistiske prosesser er internalisert i deres habitus som en normal selvforståelse av underdanighet som blir ytterligere bekreftet av det sosiale miljøet på skolen.

### 8.7. Den usynlige subjektposisjonen

I dette delkapittelet gjør jeg rede for den usynlige subjektposisjonen på skolen. Denne subjektposisjonen dukket opp som en induktiv typologi, basert på elevenes fortellinger om egne erfaringer på skolen. Mens den instrumentelle eleven bevisst tar avstand fra skolens verdigrunnlag ved å understreke at han eller hun ikke ønsker å forandre seg for å bli godtatt på skolen, og den koloniale eleven starter i den norske skolen med en grunnleggende følelse av å være underlegen norske elever og lærere på skolen, er det viktigste kjennetegnet ved den usynlige subjektposisjonen en vektlegging av å være lik nordmenn på grunn av en utseendemessig likhet i det å være *hvit* (Bhabha, 1990).

Den usynlige subjektposisjonen dukket opp som typologi etter flere intervjuer og observasjoner av minoritets elever fra Øst-Europa og tidligere Sovjetunionen (en jente fra Litauen, en gutt fra Estland og en gutt fra Polen). Felles for disse tre elevene er at de vektlegger sin likhet med nordmenn ved å overkommunisere sin *hvithet* og dermed være lik nordmenn i utseende. De gjør seg selv usynlige på skolen ved å gjemme seg i en slags *europesk habitus*, som innebærer å være hvit, vestlig, og dermed lik nordmenn. Disse elevene vektlegger den utseendemessige likheten til nordmenn ved å støtte seg til en overordnet definisjon av *oss som europeere*, der å være hvit og europeer gjør at de definerer seg selv som like og ikke som annerledes.

Ved å følge opp Bhabhas (1994) tanker om den vestlige majoritetens behov for *essens* og *fixity* i forestillinger om «rase» og hudfarge, blant annet for å legitimere den hierarkiske underlegne posisjonen av ikke-hvite minoriteter i den vestlige verden, havner disse usynlige elevene ikke automatisk i en underordnet posisjon i etniske relasjoner mellom nordmenn og seg selv. Ved å understreke at de er lik nordmenn på grunn av deres utseende (selv om noen av disse elevene også gir uttrykk for erfaringer av å være annerledes i sosiale settinger på skolen) blir deres erfaring av å være lik nordmenn gjennom å være *hvite* en viktig støtte for deres muligheter til skapelsen av egen subjektposisjon på skolen. Disse elevene understreker muligheten av å være en usynlig minoritet på skolen når de ikke snakker. De erfarer at de kan gli inn som vanlige elever i skolens sosiale settinger, og at de ikke blir lagt merke til som annerledes på skolen.

Ved ikke å ha hudfarge som en sosial markør i deres utseende, erfarer disse elevene å ligne mer på nordmenn enn andre elever som er merket som annerledes gjennom deres hudfarge, religion og etnisitet, slik jeg har vist gjennom analysen av elevenes historier på skolen i tidligere seksjoner og delkapitler.

Da jeg observerte disse elevene i skolens sosiale setting, la jeg merke til at de ikke ønsket å være sammen med de andre elevene fra minoritetsklassen i kantina eller i friminuttene. De prøvde å være mest mulig sammen med andre norske elever eller å være sammen med hverandre (andre øst-europeere) på skolen. De ville ikke bli assosiert med utlendinger fra minoritetsklassen, og de gjorde mest mulig for å virke usynlige på skolen. Det virket som om disse elevene var klar over den lave statusen til minoritetsklassen på skolen, og de tok avstand til denne overordnede subjektposisjonen som utlendinger ved å støtte seg til usynligheten i eget utseende.

For å vise den usynlige subjektposisjonen på skolen, starter jeg med historien til Adrian. Adrian er en gutt, 16 år og født i Estland av russiske foreldre. Han har bodd i Norge i litt over to år, og det er interessant at han allerede i dette tidlige stadiet erfarer at norske elever godtar han. Han føler seg ikke så veldig annerledes fra de norske elevene på skolen, og han støtter seg til eget utseende som hvit europeer for å forklare følelsen av å være lik nordmenn. Spørsmålet her er om hans erfaringer av å være lik nordmenn stammer fra hans hvithet, eller om hans europeiske habitus er viktigere enn hudfargen hans for skapelsen av egen subjektposisjon på skolen.

#### [Adrian – historien om å være lik norske elever](#)

Adrian er en 16 år gammel gutt, født i Estland av russiske foreldre. Familien kom til Norge som arbeidsinnvandrere etter å ha bodd i Estland i mange år. Faren hans er snekker og jobber i et norsk firma. Adrian og familien hans har bodd i Norge i to og et halvt år. Han snakker både russisk og estisk hjemme. Nå går han på vg1 Studiespesialisering med minoritetsklassen.

Adrian er ikke positivt innstilt til minoritetsklassen på den videregående skolen. Han sier at for å lære norsk må man delta sammen med andre nordmenn. *Det er umulig å lære norsk når du sitter med folk fra Afghanistan og Somalia*, som han beskriver. Han vil gjerne gå i den vanlige norske klassen sin hele tiden, men det er lærere som har bestemt at han må gå i minoritetsklassen for å få forsterkning i norsk. Adrian er uenig i dette, men ellers trives han godt i den norske skolen. Han mener at lærere hører hva han

sier og at han blir tatt på alvor. Adrian liker norske lærere fordi de betrakter han som en person og de snakker med han. Han opplever at det er bedre oppfølging i den norske skolen og at han kan si hva han virkelig mener. I den estiske skolen er det mye konkurranse blant elevene og lærere er mer autoritære. Lærere og elever har ikke en relasjon til hverandre og lærerne snakker ikke med elevene. Elevene må alltid gjøre som lærerne sier. *Skolen er mer brutal i Estland*, som han sier. Adrian sier at elevene får en god utdanning her i Norge og at det er fint at norske elever også hjelper hverandre. Han har ikke noe dårlig å si om den norske skolen, og han er svært glad for å være her. Han trives godt på skolen, selv om han ikke behersker språket så godt ennå.

Adrian opplever at norske elever tuller med han om vodka og slike ting, men han føler seg godt mottatt i klassen. Han føler seg ikke annerledes enn norske elever, og han har aldri opplevd mobbing fordi kan kommer fra Estland og Russland.

Adrian forteller også at han ikke vil miste sin identitet på skolen. Han ønsker ikke å komme så langt at han snakker og tenker på norsk, men har *aksent på russisk liksom*, som han uttrykker det. Han ønsker fortsatt å være estisk og russer, og han nevner flere ganger at han ikke ser så mange forskjeller mellom nordmenn og russere. Han sier at norske elever prøver å snakke med han, men at språket ennå er en barriere. Men han sier at norske elever er hyggelige og de ønsker å høre at *jeg er som dem*, som han sier.

Adrian sier at kulturene *Norge, Russland og Estland er som glass; det er nesten ingen forskjeller*. De hører på samme musikk, de har samme klær, etc. Det er bare språket som er forskjellig. Videre sier han: *Når jeg ser på gamle norske mennesker, tenker jeg på min egen mormor i Russland. Jeg ser ikke så mange forskjeller. De (de eldre norske) tuller også hele tiden, og de er veldig åpne. Når jeg går i gatene, er det ikke så mange forskjeller mellom oss. For eksempel, hvis de hadde snakket russisk, ville de være russiske.*

Historien til Adrian viser at han ikke har den samme opplevelsen av å være annerledes som de elevene jeg har beskrevet tidligere i dette kapittelet. Adrian legger stor vekt på sin utseendemessige likhet med norske elever, og han erfarer i langt mindre grad den *annerledesheten* i den norske skolen som jeg viste i historiene til for eksempel Salimah og Fakrira i tidligere seksjoner. Det kan hende at hudfargen hans, det å være hvit, hjelper han til å føle seg som en del av majoriteten (Gillborn, 1990), og det kan være hans vestlige habitus som aktiveres i dette møtet (Bourdieu, 1995).

Adrian fokuserer selv på eget utseende for å forklare den opplevde *usynligheten* han møter på skolen. Når han sier: *Når jeg ser på gamle norske mennesker, tenker jeg på min egen mormor i Russland. Jeg ser ikke så mange forskjeller. De (de eldre norske) tuller også hele tiden, og de er veldig åpne. Når jeg går i gatene, er det ikke så mange forskjeller mellom oss. For eksempel, hvis de hadde snakket russisk, ville de være russiske*, reflekterer Adrian rundt den norske og den russiske kulturen slik at det er likheter mellom kulturene og utseendemessige likheter som er viktige for han, og ikke forskjellene. Selv om Adrian forteller at han ikke ønsker å bli så norsk at han *får aksent på russisk*, nevner han flere ganger at han ikke *ser* så mange forskjeller mellom russere og nordmenn. Han sier videre at norske elever er hyggelige mot han og at de ønsker å høre *at jeg er som dem*, som han beskriver. Dette siste utsagnet tolker jeg som at han erfarer at norske elever vil sjekke om han er som dem, og siden Adrian erfarer at han er som dem, er de norske elevene dermed hyggelige mot han.

Adrian er bevisst ulikhetene som finnes mellom sin egen kultur og den norske kulturen. Likevel kan han ved hjelp av sin hvithet skjule kulturelle og språklige ulikheter. På ett vis er kategorien hudfarge i spill her fordi eleven er bevisst muligheten for ikke å synes (Gillborn, 1995). Å skjule sin annerledeshet kan bidra til at Adrian blir lettere akseptert i den norske skolen, ut fra hans egne opplevelser og refleksjoner. Det er interessant å merke seg at Adrian uttrykker at det finnes stereotypier på skolen, men han sier at de ikke gjelder for han: *Det er mange ulike stereotyper på skolen, men ingen har spesielle meninger om meg. Ingen*. Spørsmålet er hvorfor denne eleven ikke føler seg forskjellig i skolekonteksten, slik som de andre gruppene som vi har nevnt tidligere i dette kapittelet. Er det hans vestlige habitus som aktiveres i dette møtet, eller er det utseende som støtter Adrian i å være lik nordmenn, eller er det en blanding av begge deler?

Det som også er interessant å nevne i analysen av historien til Adrian, er de negative følelsene han har i forhold til minoritetsklassen. Når han sier: *Det er umulig å lære norsk når du sitter med folk fra Afghanistan og Somalia*, tolker jeg dette som at han heller vil lære norsk med nordmenn, som er mer *lik* han, enn med andre minoritets elever i minoritetsklassen. Ved å ta avstand fra kategorien minoritets elev i skolen, og ved å overfokusere på likheten han har til nordmenn, viser historien til Adrian at han er bevisst de hierarkiske etniske relasjonene som finnes. Han velger å fokusere på det som



er likt mellom han selv og nordmenn for ikke å få den samme lave statusen på skolen som de synlige minoritetselvene og *utlendingene* på skolen.

Jeg avslutter analysen med en tolkning av at Adrian betrakter språket som det eneste hinderet han har i forhold til vanlige norske elever. Han mener at språket fungerer som en barriere; ellers er han og andre norske elever like. Dette peker på en forestilling om verden som er slik at så lenge han lærer språket (som en prosess som blir internalisert), vil kjennskapet til nordmenn og den norske kulturen være lettere. Det er noe i hans indre som skal endres, noe individuelt som å lære et språk for å få det bedre. Adrian nevner ikke strukturer som er urettferdige, eller noe i systemet som ikke fungerer. Han tror at det er noe i han selv som avgjør om han vil trives i den norske skolen eller ikke.

Dette er den samme forestillingen om verden som jeg viser i historien til Maciek.

Maciek er en polsk gutt, 17 år, som kom til Norge sammen med sin familie gjennom arbeidsinnvandring. Han har vært i Norge i litt over 2 år. Maciek er også en del av den usynlige subjektposisjonen på skolen ved at han overfokuserer på hans likhet med nordmenn. Maciek nevner heller ikke erfaringen av annerledeshet som mange andre synlige minoritets elever opplever i den norske videregående skolen. Maciek sier at det er mye opp til hans egen oppførsel og hvordan han opptrer ovenfor andre som er avgjørende for å kunne trives i den norske skolen. Han sier at det ikke spiller noen rolle hvor i verden man kommer fra, bare man klarer å oppføre seg bra og lærer seg det norske språket fort.

#### [Maciek – historien om å ta ansvar for egen integrering](#)

Maciek er en 17 år gammel gutt fra Polen. Han bor sammen med begge foreldrene sine og han er eldst i en søskenflokk på fire. Familien kom til Norge som følge av at foreldrene arbeidsinnvandret. Faren jobber som snekker i Norge, og moren arbeider som stuepike i hotellbransjen. Familien har vært i Norge i litt over 2 år. Maciek gikk på polsk skole frem til 9.klasse. Han var vant til å være en flink elev og få gode karakterer på skolen i Polen. Nå går han på vg1 Studiespesialisering med minoritetsklassen.

Maciek synes det er vanskelig å kommunisere helt perfekt med norske elever. Han sier at dette skyldes språket, og at han ikke behersker det norske språket så godt ennå. I Polen kunne han bruke alle ordene og synonymene han trengte. Her i Norge er det vanskelig ennå, men han leser masse, så han regner med å få det til om en stund. Maciek synes ikke det er noe forskjell på minoritetsklassen og i norskklassen på skolen. Han

forstår de fleste fagene, men ikke alle ordene, så han gjør mye leksearbeid hjemme for å kunne bli bedre i språk. Likevel har han klart å få veldig gode karakterer i matematikk, naturfag og i norsk, og lærerne betegner han som den flinkeste og mest lærevillige eleven i minoritetsklassen. Maciek er spesielt fornøyd med lærerne i minoritetsklassen. De snakker sakte, forklarer ting og hjelper han masse med norske ord. Akkurat dette er en fordel i minoritetsklassen. Han synes det er svært viktig at lærere i minoritetsklassen har en spesialutdanning for å lære norsk til elever med minoritetsbakgrunn. Da blir undervisningen mye mer effektiv enn med andre lærere som ikke har denne kompetansen. Han opplever kjennskap til språk som nøkkelen til å trives i Norge og på skolen.

Ellers synes ikke Maciek det er stor forskjell mellom klassene. Han prater så godt han kan med norske elever i norskklassen, og han synes at elevene er greie og snille med han. Han har allerede norske kompiser som hjelper han med ordene og slike ting. Han synes ikke det er rart at norske elever er reserverte med utlendinger. *Det er jo vi som ikke kan prate norsk, og det må vi lære oss fort for å få venner på skolen*, som han uttrykker det. Maciek føler seg ikke annerledes enn andre elever på skolen. Han opplever at det avhenger mye av han selv, og hvordan *han* oppfører seg mot andre. Han sier at norske elever er hyggelige mot han, og at det er opp til han å bli kjent med den norske kulturen for å få flere venner. Han sier at kulturene i verden egentlig ikke er så forskjellige. Han opplever at mange mennesker i dag reiser til og fra land i verden mye oftere enn før, så forskjellene viskes ut. *I Polen hadde vi masse informasjon om hele verden, hva som skjer og hvordan det er i andre land, så jeg kan snakke om nesten alle temaer med norske elever. Jeg kan spille fotball med dem, prate med dem og alt. Så jeg føler ikke at det er så mye forskjell*, som Maciek beskriver det.

Maciek sin historie viser til en selvforståelse som er individualistisk og vestlig orientert. Han forklarer sin egen fremgang og inkludering i den norske skolen gjennom hans egne forutsetninger og individuelle evner og anlegg. Maciek sier at det ikke spiller noen rolle hvor i verden en elev kommer fra, og han peker på personlige egenskaper som den viktigste forutsetningen for å klare å forstå den norske habitusen og den norske kulturen. Maciek synes ikke det er noe forskjell mellom norskklassen og minoritetsklassen. Han prater godt både med minoritets elever og med norske elever, selv om han innser at han mangler deler av det norske språket ennå. Han sier at han ikke opplever noen form for forskjellbehandling eller mobbing på skolen og at han allerede

har norske venner som hjelper ham med ord og slike ting, så han trives både i norskklassen og i minoritetsklassen.

Historien til Maciek viser hvordan flere sosiale kategorier samtidig strukturerer hans subjektposisjon på skolen, og hvordan han bevisst vektlegger de sosiale kategoriene som viser likheter med nordmenn, og underkommuniserer de kategoriene som gir uttrykk for forskjeller mellom han og nordmenn. Ved å være gutt, hvit, vestlig (han kommer fra Polen), og skoleflink, deler han mange av disse kategoriene med andre vanlige norske ungdommer på skolen. Han er usynlig i skolens sosiale kontekst, og han skiller seg ikke ut blant de norske elevene. Han uttrykker sin likhet med majoritets elever gjennom dette utsagnet:

*Det spiller ingen rolle fra hvilket land du er fra, men hvordan du er som person. For eksempel, hvis jeg er som jeg er, så betyr det ikke at alle andre polakker også trives like godt som jeg. Og det er det samme med mennesker fra andre land. Hvis du er trygg på deg selv, kan du bare gå til andre og prate med dem. Det spiller ikke noen rolle hvor du er fra. Hvis du klarer det, så betyr det at du har lett for å prate med andre. Det handler ikke bare om hvor du kommer fra.*

Gjennom å være vestlig og hvit, er Maciek posisjonert i en diskurs som ubevisst gir han mange privilegier. Ved å snakke om sin integrering i den norske skolen gjennom sin egen oppførsel og hans personlige indre trygghet, viser han hvordan det å være posisjonert i en vestlig og hvit diskurs i den norske skolen gir han muligheter til å tenke individualistisk om integrasjonsprosesser og å overse strukturelle skjevheter i skolesystemet, fordi disse kategoriene er usynlige for han (Bhopal & Preston, 2012).

Sleeter (1993) hevder at det er et paradoks at hvite europeere ikke har den evnen til å se de synlige markørene av sosiale kategorier som privilegerer dem. Sleeter hevder at den europeiske bevisstheten hos mange lærere på skolen insisterer på at de er fargeblinde: *At de ser elevene som individer og ikke fargen på dem.* Dette peker på en underkommunisering av sosiale kategorier som strukturerer elever, og som også strukturerer de elevene som ikke har *farge*. Ved at lærere forsøker å ikke se farge hos elevene, undertrykker de samtidig de negative assosiasjonene de får av å se farge. Sleeter sier at det er paradoksalt at de samme lærerne som ser elever, og ikke farge, undertrykker å se farge hos elevene av redsel for å bli rasister (Sleeter, 1993). Hvorfor

er det slik? Hvorfor skal elever og lærere underkommunisere en del av elevenes utseende for ikke å bli kalt rasister? I Macieks historie er det ikke slik at han undertrykker å se farge hos andre, men hans egen selvforståelse er ikke strukturert gjennom å ha en annerledes hudfarge enn den hvite majoriteten. Derfor er denne kategorien usynlig for han, og han reflekterer ikke over den som en kategori som strukturerer hans og andre elevers erfaringer på skolen. Den blir usynlig i skapelsen av hans egen subjektposisjon på skolen.

Maciek sier at den eneste barrieren han opplever i den norske skolen er språket. Ellers opplever han at norske elever er ganske lik han. Han sier: *I Polen hadde vi masse informasjon om hele verden, hva som skjer og hvordan det er i andre land, så jeg kan snakke om nesten alle temaer med norske elever. Jeg kan spille fotball med dem, prate med dem og alt. Så jeg føler ikke at det er så mye forskjell.* I dette utsagnet vektlegger han alle de likhetene han opplever med norske elever gjennom å vise til en europeisk habitus, og han mener at begge kulturene er ganske like. Det er dermed opp til han selv å bli integrert i det norske samfunnet og å få venner.

Videre sier han: *Det er jo vi som ikke kan prate norsk, og det må vi lære oss fort for å få venner på skolen.* Jeg tolker dette utsagnet som en erklæring på hans forestilling om at det er kun språket som er forskjellig mellom Norge og andre utlendinger. Dette fører til et individuelt ansvar i forhold til egen integrering og det å få venner. Andre sosiale kategorier blir usynlig for han i den norske skolen og de spiller dermed ikke noen stor rolle for han.

Maciek blir plassert i en usynlig subjektposisjon i den norske skolen ved at flere sosiale kategorier blir usynlige for han i hans streben etter å integrere seg og forstå norske elever. Ved å være hvit, gutt og vestlig, glir han lettere inn i den norske habitus og han blir dermed usynlig i flere ulikhetsskapende sosiale kategorier som strukturerer posisjonen til elever i den norske skolen (Bhopal & Preston, 2012; Gillborn, 1995).

I neste delkapittel analyserer jeg den siste subjektposisjonen i elevenes typologi på skolen; den hybride.

### 8.8. Den hybride subjektposisjonen

Bhabhas (2004) forståelse av begrepet hybriditet peker mot en subjektposisjon som er et blandingsprodukt av flere kulturelle og etniske elementer fra to eller flere kulturer og etniske tilhørigheter. Bhabha er svært kritisk til ideen om autentiske representasjoner og den forestillingen mennesker har om at etnisk tilhørighet strukturerer individer for alltid. Hvis en elev er født indisk, forblir han indisk hele livet, selv om han har bodd i Norge i 30 år. Alle representasjoner er i følge Bhabha basert på andre representasjoner, så det er umulig å definere hva som er indisk og gå ut i fra at dette er en statisk og uforanderlig kategori hos eleven for alltid. Alle individer er i følge Bhabha skapt av en blanding av representasjoner, sosiale kategorier, historiske og ideologiske diskurser som også springer ut av sosiale konstruksjoner som har en fortid som blandingsprodukter (Bhabha, 1994).

I forhold til skolekonteksten representerer den hybride subjektposisjon en mulighet elevene med minoritetsbakgrunn har til å bli betraktet som nye måter å være norsk på i det superdiverse norske samfunnet, og dermed nye måter og muligheter til å presentere seg selv på. Elevene får nye muligheter til å blande kulturelle og etniske elementer i skapelsen av deres subjektposisjon, og den hybride subjektposisjonen gir elever muligheten til å blande kulturelle elementer ved å vise at de f. eks kan forene både norske og indiske elementer i skapelsen av egen subjektposisjon på skolen. Elevene skaper dermed noe nytt ut fra tidligere etniske tilhørigheter. De er ikke både og eller bindestreksidentiteter, men en blanding av elementer som skaper nye måter å være på. Begrepet hybriditet fungerer godt for å beskrive minoritetselevenes erfaringer med å være innlemmet i flere kulturelle og etniske kontekster samtidig, uten å låse subjektposisjoner i bindestreksidentiteter eller i autentiske representasjoner som ikke finnes i virkeligheten (Andreotti, 2011).

Den hybride subjektposisjonen kan betraktes som den mest vellykkede subjektposisjonen for minoritetselever i den norske skolen. Bhabhas teoretiske refleksjoner rundt hybriditetsbegrepet er interessante, men samtidig er jeg skeptisk til om denne subjektposisjonen er realiserbar i den norske skolen uten at elevene selv rangerer ulike kulturelle tilhørigheter i hierarkiske opposisjoner til hverandre. Hovedkritikken til Bhabha er nettopp at han gjennom hybriditetsbegrepet overskygger

den hierarkiske maktrelasjonen mellom majoritet og minoritet. Bhabha fokuserer på skapelsen av en ny subjektposisjon uten å ta i betraktning den asymmetriske maktrelasjonen som eksisterer før den kulturelle blandingen.

Den hybride subjektposisjonen avhenger av elevenes mulighet til å betrakte etniske tilhørigheter hos seg selv som likeverdige. Elevene kan etter min mening ikke være hybride hvis de rangerer kulturelle tilhørigheter i hierarkiske posisjoner og velger å spille ut ulike sider i ulike kontekster der det er relevant. Etter min mening vil den hybride subjektposisjonen innebære muligheten til å kunne være indisk i en norsk kontekst like mye som eleven kan være norsk i en indisk kontekst. Elevenes subjektposisjon innebærer nettopp det å skape nye måter å være norsk på, samtidig som det innebærer nye måter å være indisk på sammen med indere. Når begge kulturelle tilhørigheter blir like mye verdsatt og anerkjent, og når individene skaper en ny subjektposisjon som blandingsprodukter av likeverdige kulturelle tilhørigheter, er det etter min mening en god definisjon på en hybrid subjektposisjon.

Andre teoretiske begreper som ligner på hybriditet er Hylland Eriksens *kreolisering* (Hylland Eriksen, 1994), Ålunds *bricolage* (Ålund, 1997) og Østbergs *plurale identitet* (Østberg, 2011). *Transnasjonalitet* kan også være et dekkende ord for skapelsen av en subjektposisjon som henter inspirasjon fra flere kulturelle tilhørigheter samtidig, uten å rangere kulturene som over- eller underordnede.

Samtidig klarer ingen av disse overnevnte begreper, etter min mening, å fange maktdimensjonen i skapelsen av en blandet subjektposisjon og den hierarkiske maktposisjonen som eksisterer og fortsetter å eksistere i skapelsen av minoritetselvenes subjektposisjon. Selv om elevene kan skape nye blandingsprodukter, forsvinner ikke maktforholdet mellom kulturene. Den hybride subjektposisjonen er derfor et godt teoretisk begrep, men jeg usikker på om denne subjektposisjonen er realiserbar i praksis.

Den hybride subjektposisjonen dukket opp etter at jeg leste *The Location of Culture* av Bhabha (2004) og etter å ha intervjuet Sundaran, en elev fra vg1 Studiespesialisering på en av de videregående skolene jeg undersøkte i denne studien. Sundaran er en norskfødt gutt på 16 år med foreldre som opprinnelig er Tamilere fra Sri Lanka. Sundaran sier at

han føler seg norsk inni seg, men han forstår nordmenn som spør hvor han er fra, siden han ikke ser norsk ut. Han sier at han blander det beste fra begge kulturene han tilhører, og at han endrer seg med konteksten. Han sier også at han ikke tar med seg norske venner hjem før han er trygg på dem, selv om han ikke føler seg annerledes enn sine norske venner på skolen.

#### Sundaran – historien om en (nesten) hybrid subjektposisjon

Sundaran er 16 år. Han er en norskfødt gutt av innvandrerforeldre opprinnelig fra Sri Lanka. Foreldrene hans kom til Norge som barn og de har sin utdanning fra Norge. Foreldrene ble kjent med hverandre i Norge som ungdommer. Begge foreldre til Sundaran har høyere utdanning og kommer fra sine respektive tamilske middelklassefamilier. Sundaran har også to eldre brødre som studerer ved universitetet. Sundaran har vært i Sri Lanka to ganger i hele sitt liv, og kun på korte ferieopphold sammen med sin familie.

Sundaran har gått på norsk skole i hele sitt liv, og han går på Studiespesialisering, i en vanlig norsk klasse på vg1 i den videregående skolen. Han gjør det bra på skolen, og jobber hardt for å oppnå gode karakterer. Sundaran trives godt på skolen, og han mener at det er opp til ham selv å få gode karakterer. Hvis det er noe han ikke forstår på skolen, kan han spørre sin far som er ingeniør eller sine to eldre brødre. Han virker svært trygg i forhold til egen skolegang.

Sundaran har også flere norske venner, og han sier at han ikke føler seg annerledes enn de andre norske elevene på skolen. Han snakker perfekt norsk uten aksent. Sundaran snakker imidlertid tamil hjemme med sin familie, og han praktiserer den tamilske kulturen hjemme. Han føler seg noen ganger ganske splittet mellom hvem han er hjemme og hvem han er på skolen, men dette er ikke noe problem for ham. Han er vant til å endre seg i forhold til den sosiale konteksten, og det føles naturlig for ham. Han ser denne dobbeltheten som positivt, *fordi jeg får det beste fra begge kulturer*, som han sier. Sundaran føler at han er mer tullete med sine kamerater på skolen enn det han er hjemme med sine brødre og foreldre. Han nevner også at det er forventet at han behandler andre tamilske voksne med respekt og høflighet, noe som ikke er så tydelig vektlagt i skolen i forhold til lærere.

Siden han er den yngste av tre brødre, har han fått det lettere med hensyn til grenser for å gå på fester og aktiviteter med norske venner. Han føler likevel at han må vise respekt for sine foreldre, fordi den tamilske kulturen er strengere og fordi den er veldig tilstedeværende i hjemmet hans.

Sundaran føler at skolen har lært ham mye om norsk kultur og norske skikker. Han mener at han har blitt norsk ved å gå i den norske skolen og ha norske venner der. Han

føler seg formet av den norske skolen, og han føler seg norsk på innsiden, *selv om jeg ikke ser ut som en nordmann*, som han sier. Sundaran oppfører seg som en vanlig nordmann. Han sier at det er ingen forskjell mellom ham og andre majoritetselever, bortsett fra hans fysiske utseende. Samtidig sier han at ikke liker å ta med seg norske venner hjem. Det lukter mye krydder i huset hans, og han er flau over hva de andre vil tenke om ham når de lukter så mye krydder hjemme. Han tar med seg venner hjem bare når de kjenner ham veldig godt, og han er sikker på at han kan stole på dem.

I historien om Sundaran møter vi en norskfødt gutt av innvandrerforeldre. Han har internalisert den norske habitus og han skiller seg ikke ut fra andre norske elever på skolen, bortsett fra hans fysiske utseende, som han selv sier. Sundaran er født og oppvokst i Norge; han snakker perfekt norsk, og han opptrer og oppfører seg som en vanlig norsk ungdom. Selv om han føler seg komfortabel på skolen, delvis på grunn av sin kulturelle assimilasjon til den norske kulturen, må han tenke seg om to ganger før han tar med seg venner på besøk hjem. Sundaran sier at han er litt flau over krydderlukten hjemmet hos seg selv. Dette tyder på at han er klar over den stereotypien som eksisterer om østlige kulturer når det gjelder mat og krydderlukt (Said, 2003). Han er sikkert bevisst de misforståelsene mange nordmenn har om kulturer med forskjellige matvaner; spesielt assosiasjonen mellom hvitløkslukt og *pakistanere* (Hylland Eriksen, 2011b). Sundaran ønsker ikke å bli assosiert med disse stereotypiene, og jeg tolker det slik at han bevisst prøver å underkommunisere sin tamilske bakgrunn i den sosiale konteksten på skolen ved å overkommunisere sin norskhet.

Sundaran kommer fra en middelklassefamilie med godt utdannede foreldre og to storebrødre som studerer på universitetet. Dette fører til at han opplever at han får god støtte hjemmefra, noe som viser seg i hans gode resultater på skolen. Denne privilegerte middelklassebakgrunnen, sammen med hans internaliserte norske habitus på skolen (Bourdieu, 1995), fører til at han ikke føler seg annerledes enn vanlige norske ungdommer, noe han nevner flere ganger i intervjuet. Han blir på en måte usynlig på skolen med støtte i sin norske habitus og middelklassebakgrunn. Men helt usynlig blir han likevel ikke.

Sundaran sier videre: *Jeg får det beste fra begge kulturer*. Med dette antyder Sundaran en hybrid subjektposisjon på skolen. Han sier at han føler seg stolt av å være Tamil hjemme og norsk på skolen, og at han henter det beste fra begge kulturer. Likevel sier



Sundaran at han endrer seg og tilpasser seg avhengig av den sosiale konteksten han deltar i. Han sier at han noen ganger føler seg splittet mellom de to kulturene, selv om dette er en naturlig tilstand fordi han er født i Norge av tamilske foreldre. For han er denne tilstanden av pendling en naturtilstand og han sier at det er uproblematisk.

Jeg velger å tolke Sundarans subjektposisjon på skolen som nærmere Sissel Østbergs plurale identitet<sup>42</sup> (Østberg, 2003 172; 2011 171) enn den hybride subjektposisjonen slik jeg har definert den i begynnelsen av dette delkapittel. Jeg har tolket det slik fordi Sundaran endrer sin atferd og selvforståelse avhengig av den kulturelle og sosiale konteksten han befinner seg i. Sundaran overkommuniserer sin norskhet i skolen og han underkommuniserer sin tamilske tilhørighet til norske venner han ikke kjenner så godt. Dette tyder på at han er klar over den hierarkiske posisjonen til den tamilske kulturen i forhold til den norske. Kulturene er ikke likeverdige i hans øyne, eller så tror han at nordmenn betrakter den tamilske kulturen som mindreverdige, og underkommuniserer derfor sin tamilske tilhørighet på skolen. Sundaran sier også at han føler seg revet mellom kulturene, og at han tilpasser sin subjektposisjon avhengig av den sosiale konteksten han befinner seg i til enhver tid.

Det finnes få postkoloniale forskere som har problematisert årsaken til at den minoritetsetniske siden er underlegen den vestlige delen i skapelsen av den hybride subjektposisjonen. Bhabha (2004) diskuterer ikke hvorfor den etniske delen i minoritetselevenes subjektposisjon på skolen blir underlegen den norske delen i skapelsen av hybride posisjoner på skolen.

Hvorfor underkommuniserer Sundaran sin tamilske subjektposisjon på skolen til fordel for sin norske subjektposisjon? Hva skjer hvis Sundaran viser sin tamilske side på skolen? Vil norske elever betrakte han som mindreverdige?

Jeg har valgt å definere historien til Sundaran som (nesten) hybrid. Selv om Sundaran er tilpasningsdyktig og ser ut til å klare seg bra både i den tamilske og i den norske konteksten, forklarer han denne dobbeltheten som statisk. Han beskriver sin subjektposisjon på skolen ved at han tilhører to kulturer som er, i følge han, statiske og

---

<sup>42</sup> En nærmere redegjørelse av Sissel Østbergs begrep *den plurale identiteten* i kapittel 5.

uforenlige. Han har en tamilsk side og en norsk side. Ved at han endrer seg i forhold til den sosiale konteksten, og velger det beste fra to kulturer, tolker jeg dette som at hans forestilling om sin posisjon på skolen innebærer en dikotom og hierarkisk forståelse mellom nordmenn og *alle de andre* (Lithman & Andersson, 2005; Said, 2003).

Sundaran er enten norsk eller tamilsk, avhengig av den sosiale konteksten han deltar i. Hans forståelse av å være norsk eller tamilsk er statisk, fordi han bruker forskjellige stereotypiske og statiske begreper knyttet til begge kulturer. Spørsmålet her er hvordan hans subjektposisjon på skolen, hvor en del av ham er underordnet den andre delen, vil ha implikasjoner for skapelsen av subjektposisjoner i fremtiden og på andre områder i livet.

Ved at han er bevisst den hierarkiske maktrelasjonen mellom den tamilske kulturen og den norske kulturen, vil en del av hans subjektivitet ikke bli anerkjent. Sundaran er nesten hybrid ved at han underkommuniserer sin tamilske bakgrunn på skolen og prøver å oppføre seg som en vanlig norsk gutt. Han betrakter ikke sine kulturelle og etniske tilhørigheter som likeverdige, noe som tyder på at Sundaran også har internalisert noe av den koloniale arven i seg selv.

### 8.9. Oppsummering

I dette kapitlet har jeg beskrevet og drøftet fire former for subjektposisjoner for minoritets elever i den norske skolen; den instrumentelle, den koloniale, den usynlige og den hybride. I tillegg startet jeg dette kapitlet med å drøfte elevenes overordnede subjektposisjon på skolen; oss som *utlendinger* på skolen. Felles for alle disse subjektposisjonene er at de skapes som en reaksjon på en *taus normalitet*. Elevenes fire subjektposisjoner i skolen kan sees på som et resultat av møtet med skolens homogeniseringsstrategier og assimilerende praksiser i en norsk normalitet (Pihl, 2009). Derfor har jeg i dette kapitlet også prøvd å fange den forestilte normaliteten ved å gjøre rede for den norske habitus som analytisk begrep, og ved å analysere livshistorien til en vanlig norsk elev på skolen.

Subjektposisjonene i den norske videregående skolen viser til de mulighetene elever med minoritetsbakgrunn har i deres møte med skolens sosiale settinger. Disse posisjonene er ikke statiske eller uforanderlige.

Beskrivelsen av de ulike subjektposisjonene viser også til diskursive andregjøringsprosesser på skolen som skaper subjekter som annerledes, som avvik, som *den andre*. Denne erfaringen av å være annerledes er fremtredende i mange av livshistoriene til elevene i denne studien. Olalde (2012) skriver at subjekter som blir diskursivt definert som *den andre* først og fremst blir karakterisert som *annerledes* av majoriteten. I andregjøringsprosesser på skolen, blir det å være annerledes en kategori som ikke trenger en nærmere definisjon. Det å være annerledes blir en indre kvalitet hos individet selv. Det er individet som blir avviket på skolen og som er annerledes i kraft av å havne på utsiden av normaliteten og den hegemoniske forståelsen av det riktige (Olalde & Velho, 2011).

Engen (2014) argumenterer for at minoritetselvenes ulike tilpasningsstrategier på skolen stort sett er knyttet til elevens sosiale bakgrunn, primært knyttet til foreldrenes utdanningsbakgrunn som setter dem i stand til å gi elevene både emosjonell og instrumentell støtte. Denne støtten er avgjørende for elevenes tilpasning til en skole som favoriserer elever med en sosial bakgrunn forankret i en middelklasse og individualistisk mentalitet (Engen, 2014). Elevenes sosiale posisjonering er etter min mening en mye mer kompleks prosess, avhengig av elevenes unike livshistorie og av flere sosiale kategorier som *samtidig* bestemmer elevenes subjektposisjon (Bhopal & Preston, 2012).

Elevenes subjektposisjonering på skolen viser at det foreligger et samspill mellom flere sosiale kategorier samtidig, og der kategorier som etnisitet, sosial klasse, religion og kjønn samtidig spiller en viktig rolle. Dersom den norske skolen ønsker å utjevne systemskapte forskjeller, må skolen anerkjenne at alle elevene – også de majoritetsspråklige norske elevene – er innlemmet i flere sosiale tilhørigheter samtidig som fører til at ulike elevgrupper har ulike gruppebehov, og ikke bare individuelle behov gjennom skolens prinsipp om tilpasset opplæring (Engen, 2014).

Det er samtidig avgjørende at den norske skolen også anerkjenner betydningen av å forholde seg til en globalisert verden, kjennetegnet av mangfold på mange flere områder. Istedenfor å legge ensidig vekt på enkeltkategorier i analysen av elevenes erfaringer på skolen, slik som hvordan kjønn, sosial bakgrunn eller etnisitet virker inn

på skolen, påpeker Vertovec (2007) at det er viktig ikke å redusere denne kompleksiteten, men «to creatively consider the interaction of multiple axes of differentiation» (Vertovec, 2007). Gjennom en interseksjonalitetsanalyse av elevenes sosiale erfaringer på skolen senere i denne avhandlingen, viser jeg nettopp denne kompleksiteten.

Skapelsen av minoritetselvenes subjektposisjon er dermed komplekse prosesser som utfordrer tankegangen om likhet, likeverdighet, individualitet og normalitet i den norske skolen. Retorikken om at likhetsprinsippet sikrer like muligheter for alle elever kommer til kort uten å problematisere de premisene og de formelle betingelsene som favoriserer noen grupper framfor andre (Gillborn, 1990; Gullestad, 2006b; Pihl, 2002; Sleeter, 2013).

Det norske utdanningssystemets sterke fokus på individet og på bestemte ferdigheter gjennom en implisitt normalitet, anerkjenner majoritetens og middelklassens kollektive behov på skolen, mens den ubevisst undertrykker andre gruppers behov. Gjennom minoritetselvenes egne historier i den norske skolen, har jeg forsøkt å vise hvordan elevene reagerer forskjellig i møte med den norske skolen.

Jeg forslår at den norske normaliteten og den norske habitus får et nytt innhold på skolen. Gjennom analysen av elevenes historier og deres subjektposisjoner på skolen, viser jeg at det finnes nye måter å være norsk på, og nye måter å forstå seg selv på som en minoritetselev i den norske skolen. Politiske og faglige intensjoner om å skape et inkluderende læringsmiljø og en inkluderende skole for elever med minoritetsbakgrunn vil være overfladiske forsøk hvis ikke det gjeldende politiske og utdanningssystemet har en bevissthet om de hierarkiske maktstrukturene som finnes i det norske samfunnet når det gjelder relasjonen mellom majoriteten og minoriteter. Like viktig er bevissthet om hvordan denne hierarkiske relasjonen reproduseres på skolen og fører til erfaringer av annerledeshet og manglende anerkjennelse hos noen grupper elever. Etter min mening kommer hierarkiseringen av etniske relasjoner opprinnelig av en historisk arv fra kolonitiden som importeres til Norge gjennom overordnede globaliseringsprosesser i superdiversiteten.

## 9. Når blikket markerer en forskjell

Kapittel 8 handlet om hvordan minoritets elever orienterer seg forskjellig ved å skape subjektposisjoner som beskriver ulike håndteringer i elevenes tilpasning til den norske videregående skolen. Jeg gjennomførte en vertikal livshistorieanalyse av elevenes narrativer med utgangspunkt i den helhetlige livshistorien til minoritets elevene (Polkinghorne, 1983).

Dette kapitlet er viet til teoretiske analyser og narrative analyser av det empiriske materialet som omhandler de sosiale kategoriene som spiller en rolle for minoritets elevenes erfaringer av å være annerledes og for elevenes følelse av tilhørighet og mestring i den norske skolen. I den teoretiske analysen redegjør jeg for tidligere forskning og kunnskapsstatus i mangfoldspedagogikk og likhetens grenser i den norske konteksten. Videre søker jeg med den tematiske narrative analysen innsikt i de sosiale kategoriene minoritets elevene selv betrakter som viktige for deres erfaring av å være annerledes på en underlegen måte sammen med norske elever på skolen (Polkinghorne, 1983). Her er det de sentrale temaene elevene selv løfter opp gjennom sine livshistorier som vil være hovedfokuset.

Med støtte i forskningen til Prieur (2006) i *Balansekunstnere* og Eriksen (2012) i *Young Norwegian – Belonging and Becoming*, viser funn fra den tematiske narrative analysen at kategoriene *etnisitet*, *hudfarge* og *religion* fremstår som viktige for minoritets elevenes opplevelse av mestring, trivsel og tilhørighet til skolen. Det var disse kategoriene som avgjorde om elevene erfarte seg selv som *utlending* på skolen og om de følte seg annerledes enn norske elever. Analysen av minoritets elevenes erfaringer på skolen viser at de opplever at deres etnisitet og hudfarge er den delen i deres selvforståelse som blir mest fremhevet av omgivelsene når de blir definert som en minoritets elev eller en utlending på skolen. Etnisitet, hudfarge og det å være synlig annerledes får dermed den funksjonen at de dekker over alle andre kategorier av hvem de er. Ut fra deres egne opplevelser blir disse kategoriene en viktig sosial markør på skolen, som definerer og markerer dem på en avvikende og annerledes måte.

I dette kapitlet drøfter jeg dermed betydningen av kategoriene *etnisitet*, *hudfarge* og *religiøs tilknytning* for strukturering av minoritets elevenes erfaringer. Ut fra mine

teoridrevne analyser og lesning av elevenes narrativer, viser jeg at skolelivet er mer differensiert og oppleves mer ulikt av ulike grupper elever enn det likhetsidealet i den norske skolen tilsier. Seeberg (2003) skriver at hudfarge, religion og etnisitet er differensieringsaspekter som spiller en minst like stor rolle som kjønn og sosial klasse, selv om disse kategoriene bevisst underkommuniseres gjennom det norske likhetsprinsippet (Seeberg, 2003).

Ved å være bevisst de gjeldende dominerende diskursene og hvordan disse diskursene og forestillingene virker inn for elever med minoritetsbakgrunn, forsøker jeg å få fram en bevisstgjøring av andre livsverdener, historier, erfaringer og refleksjoner som foregår. Minoritetselvenes fortellinger om egen skolegang og de opplevelsene de gjør seg gir innsikt i en annen virkelighet som erfares og en bevissthet om hvilke premisser som spiller en rolle i skapelsen av denne virkelighetsforståelsen. I dette kapitlet viser jeg hvordan kategoriene hudfarge og etnisitet blir en del av de fortolkningsrammene som elevene og lærerne forstår seg selv og hverandre gjennom i skolehverdagen. I tråd med Berg, Flemmen, Gullikstad og Staunæs, er ikke etnisitet noe man *er* eller noe man *har*, men noe man *gjør* og blir til hver dag sammen med andre differensieringskategorier som bærer med seg ulike betydninger i skolens sosiale kontekst (Berg et al., 2010; Staunæs, 2003).

På linje med interseksjonalitetsanalysen i neste kapittel argumenterer jeg for at etnisitet, hudfarge og religion er sosiale kategorier som kun virker sammen med andre kategorier, som for eksempel sosial klasse og kjønn, i strukturering av elevenes erfaringer. Hva som er viktig med dette kapitlet er drøftingen av om disse kategoriene også trenger å bli med i analysen av elevenes subjektposisjoner på skolen. De skal ikke underkommuniseres eller regnes som irrelevant for elevenes trivsel og mestring. De er like viktige som de andre kategoriene elevene er innlemmet i (Lidén et al., 2007; Staunæs, 2004).

I dette kapitlet svarer jeg på følgende forskningsspørsmål:

Hva karakteriserer de sosiale kategoriene som framtrer gjennom den tematiske narrative analysen av elevenes livshistorier, og hvordan kan disse forstås?

For å kunne svare på det overnevnte forskningsspørsmålet har jeg valgt følgende struktur: Jeg innleder kapittelet med å gjøre rede for begrepet inkludering på skolen. Jeg undersøker på hvilken måte tradisjonell forskning i norsk flerkulturell pedagogikk opererer med et psykometrisk og individualistisk begrepsapparat som kan føre til at elever med en annen kulturell og etnisk tilhørighet får et mangelfokus i skolesammenheng. Videre fortsetter jeg med en drøfting av den pedagogiske diskursive forestillingen om den idealtypiske eleven (Gillborn & Youdell, 2000; Youdell, 2006). I denne delen tar jeg utgangspunkt i offentlige utdanningspolitiske dokumenter (St.meld. 49, 2003-04), Foucaults diskursteori om subjektivering (Foucault, 1990) og en narrativ analyse av livshistorien til en norsk elev i den videregående skolen. I neste delkapittel drøfter jeg, med utgangspunkt i minoritetselvenes livshistorier, hvordan disse elevene selv erfarer å havne på utsiden av forestillingen om den idealtypiske eleven og av det kulturelle skolefellesskapet. Her tar jeg utgangspunkt i fortellinger om erfaringer og opplevelser av minoritetselvenes egen skolegang, og viser hvordan de erfarer den norske *likheten* og forestillingen om den idealtypiske eleven.

Videre beskriver jeg og drøfter begrepet mikroagresjon. I dette delkapittelet viser jeg hvordan minoritetselvenes erfaringer med å føle seg annerledes også er et resultat av andre former for usynlige krenkelser, og ikke bare krenkelser basert på kategoriene hudfarge og etnisitet. Til slutt avrunder jeg kapittelet med å argumentere for at selv om hudfarge og etnisitet er kategorier som strukturerer minoritetselvenes erfaringer på skolen, gir de absolutt ikke hele svaret i forståelsen av minoritetselvenes erfaringer på skolen. Flere andre sosiale kategorier og samtidige tilhørigheter bidrar til å strukturere elevenes erfaringer, noe som jeg skal vise nærmere i neste kapittel om interseksjonalitetsanalyser (Mc Call, 2005).

### 9.1. Likhetens grenser

Minoritetene er, som majoritetsbefolkningen, avhengig av skolesystemet og dets dømmekraft. Minoritetsbefolkningen i Norge er også preget av den herskende forestillingen om en fellesskole som er lik for alle og som bedømmer elevene rettfærdig etter elevenes individuelle kvalifikasjoner og kompetanse. Minoritetene møter imidlertid skolen med helt andre forutsetninger. De skal til forskjell fra majoritetslever overvinne kulturelle, etniske og språklige barrierer, og de er i tillegg prisgitt den

holdningen majoritets elever og lærere har til dem på skolen (Moldenhawer, 2001). I dette delkapittelet redegjør jeg for begrepet inkludering på samfunnsnivå og på skolen, og jeg beskriver hovedtilnærminger i den tradisjonelle utdanningsforskningen på flerkulturell pedagogikk i Norge i dag.

Berg (2010) skriver om holdningen til kulturell pluralisme og hvilken rett man har til å være forskjellig eller lik i Norge i dag. Skal man la minoritetene beholde sin kulturelle egenart eller skal de innlemmes fort i den allerede eksisterende *norske kulturen*? Hvor mye skal de få lov til å være annerledes og likevel bli anerkjent som norske i deres annerledeshet? Begrepet inkludering fungerer som et gjeldende prinsipp i norsk innvandringspolitikk i dag; og inkludering innebærer at innvandrere og flyktninger skal gjøres i stand til å fungere likeverdig i samfunnet, uten at de trenger å miste sin kulturelle eller etniske identitet (Berg, 2010). Begrepet inkludering er sterkt politisert, med store prinsipielle faglige og politiske debatter. I St. meld. 49 (2003-04) *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*, finner vi følgende definisjon av begrepet inkludering:

Inkludering er et begrep som delvis blir brukt som erstatning for «integrering», delvis som motsats til ekskludering. Den som oppfordrer til inkludering, sier indirekte at noen har et ansvar for å få det til. Noen må åpne opp og invitere inn. Regjeringen mener at ansvaret normalt hviler på majoriteten, eller de som har makt til å lukke folk ute, eller ta dem inn. Som målsetting er det å være inkludert nært beslektet med målet om deltakelse; i arbeidsliv, nabolag, foreningsliv, politikk, osv. (s.30).

Av sitatet framgår det at inkludering er en toveisprosess, der både majoriteten og minoritetene endres av det kulturelle og etniske mangfoldet som finnes. I motsetning til integrering, som hovedsakelig defineres som minoritetenes innlemming i en allerede eksisterende kulturell kontekst, består begrepet inkludering av en endringsprosess som inkluderer både majoriteten og minoritetene.

I St. meld. 6 (2012-13) *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap*, føres dette perspektivet videre. Inkludering og deltakelse blir begreper som uttrykker et overordnet mål for samfunnet som helhet, men samtidig knyttes disse begrepene i større grad til individene selv enn til strukturelle, samfunnsmessige forhold. I tråd med



Rugkåsa (2012) har dette sammenheng med en generell tendens til at individenes ansvar for egen velferd og for å delta i samfunnet har blitt større (Rugkåsa, 2012).

Den ovenfor nevnte definisjonen av begrepet inkludering kan skape en illusjon om at det er mulig å skape et fredelig flerkulturelt samfunn i Norge, med gode politiske målsettinger og intensjoner om likeverdighet mellom majoritet og minoritetsgrupper. St. meld. 49 beskriver også hvordan likhetsprinsippet som et uttalt premiss skaper utfordringer for målet om inkludering for alle. Både tradisjoner i norsk politikk, likhetsarven i samfunnets oppbygging og likhetsidealet som grunnlag for velferdsstaten er norske kulturelle premisser som kan kollidere med målsettingen om likeverdighet for alle (Meld. St. 49, 2003-2004, Kommunal og Regional departementet).

Rugkåsa (2012) skriver at mange minoriteter i dag kan oppleve å bli møtt med en forventning om at de bør bli *like*, i betydningen *å bli lik som* (Rugkåsa, 2012). Dette er en konsekvens av at likhetsprinsippet i en lang periode har blitt assosiert med norsk nasjonsbygging, nasjonal selvforståelse og *hvithet* (Gullestad, 2006b). Tradisjonen om en sterk nasjonal offentlig skole har ytterligere forsterket denne likhetsorienteringen (Meld. St. 6, 2012-2013, Kunnskapsdepartementet).

Alana Lentin (2005) skriver at i den europeiske selvforståelsen tas det ofte for gitt at folk er like, i motsetning til i for eksempel USA eller Canada, der det naturlige er at folk er forskjellige. Troen på *likhet* i Norge og i resten av Europa utfordres i dag av den nye befolkningssammensetningen, der kulturelt og etnisk mangfold øker i omfang (Lentin, 2005). Øzerk (2008) beskriver i *Fordommer og nyrasisme* hvordan troen på at det finnes et avgrenset samfunn, en rendyrket nasjon og en nasjonal egenart, er kjernen i den økte forekomsten av rasisme og nasjonalisme i Norge i dag (Øzerk, 2008a). Ved at den norske majoriteten støtter seg til troen på likhet basert på etnisk opprinnelse og kulturell egenart (Engebrigtsen & Fuglerud, 2009; Gullestad, 2002a; Pihl, 2009), gis det rom for en implisitt diskursiv forståelse av kulturer som uforenlige, at kulturkonflikter ikke er til å unngå og at innfødte nordmenn derfor ikke kan leve sammen med innvandrere fra *fremmede* kulturer. Troen på en *forestilt likhet* (Anderson, 1983) i den norske egenarten bygger på tankegangen om kulturens uforenlighet og kulturenes naturgitte vesensforskjeller. Disse diskursive tankemønstrene påvirker folks perspektiv,

kulturoppfatning og menneskesyn. En typisk konsekvens av dette er, i følge Øzerk, at minoritetslevers oppførsel og vanskeligheter på skolen ofte blir forklart med barnas *fremmede opprinnelse*. Hvis det oppstår et problem eller en konflikt der en eller flere elever med minoritetsbakgrunn er involvert, blir fokuset rettet mot deres kultur og deres etniske opprinnelse som årsak til problemene (Øzerk, 2008a).

## 9.2. Norsk flerkulturell pedagogisk forskning

Fokus på flerkulturell pedagogikk i Norge har lenge vært på individorienterte studier basert på psykologisk terminologi og med fokus på universelle utviklingsteorier (Germundsson, 2000; Hauge, 2007; Hvistendahl, 2001a; Oppedal & Sam, 2009). I Norge har utdanningsforskning på minoritetslevers kompetanseoppnåelse hovedsakelig blitt studert gjennom begrepene tilpasning og integrering i skolen som institusjon (Kulbrandstad, 2008), uten å stille spørsmålstegn ved de premissene som ligger bak og som strukturerer elevenes tilpasning på skolen. Individorientert utdanningsforskning basert på psykologisk, utviklings- og integreringsterminologi fokuserer på tilpasning til det kulturelle og nasjonale fellesskapet og til *likheten* innenfor nasjonen. Denne formen for kunnskapsgenerering kan bidra til å generalisere mennesker ved å ta for gitt at alle elever følger de samme utviklingstrinnene og den samme psykologiske utviklingen fra spedbarn til voksen (Dalstedt, 2009).

Flerkulturelle pedagogiske studier om andrespråks didaktikk (Bjarnø, Nergård, & Aarsæther, 2013), tospråklighet og språkopplæring (Kibsgaard & Husby, 2014), didaktisk og pedagogisk forskning om elever med minoritetsbakgrunn på skolen (Hauge, 2007) og tilpasset opplæring i en ramme av fellesskolen (Haug & Bachmann, 2007) er også andre bidrag til det flerkulturelle feltet i Norge. Felles for disse perspektivene, som jeg nevnte i kapittelet om tidligere forskning i flerkulturell og mangfoldspedagogikk<sup>43</sup>, er forskning *om de andre* og *for de andre* i Kumashiros historiske utvikling i flerkulturell pedagogikk (Kumashiro, 2000). I disse perspektivene er forskning på tilpasningsproblemer og atferdsproblemer av elever med minoritetsbakgrunn analysert gjennom en psykologisk, modernistisk terminologi som forsterker et *deficit* fokus på disse elevene. Hvis de er annerledes enn felles standarden,

---

<sup>43</sup> Mer om disse studiene i kapittel 7: *Flerkulturell og mangfoldspedagogikk*.

blir disse elevene definert som avvik i skolen (Dahlstedt, 2009; Lunneblad & Johansson, 2012; Pihl, 2003).

I den norske pedagogiske konteksten er utdanningsforskning videre knyttet til fellesskolen (den offentlige enhetsskoletankegangen), med ulike tilpasnings- og innlemmingsstrategier som skal gjøre det lettere for minoritets elever å forstå den norske kulturen (Bjørnsrud, 2014; Germundsson, 2000; Hauge, 2007; Hvistendahl, 2001b; Spernes, 2012).

Engen (2014) hevder at feltet *flerkulturell pedagogikk* har hatt lite gjennomslag i den norske skolen og i skolens praksis på grunn av enhetsskolens forankring i det *udifferensierte fellesskapet*. Det udifferensierte fellesskapet betyr at alle elever, uansett bakgrunn, skal innlemmes i den samme skolen. Dette fører til at prinsippet om en inkluderende skole for alle blir organisert gjennom å gi lik adgang til den samme skolen, slik at alle barn uansett bakgrunn skal ha like muligheter til utdanning i Norge. Krav til pedagogisk differensiering er dermed blitt nært koblet til begrepet *tilpasset opplæring*, slik at differensiering foregår innenfor rammen av klasserommet og lærerens undervisningspraksis. Tanker om kulturelt mangfold og diversitet blir dermed innlemmet i kravet om tilpasset opplæring innenfor klasserommet, og ikke i en differensiert pedagogikk beregnet for minoritets elever som gruppe. Dette foregår på bekostning av hensynet til minoritetspråklige elevers sosiokulturelle bakgrunn og gruppebehov (Engen, 2014).

Joar Aasen (2012) skriver i *Innføring i flerkulturell pedagogikk* at det norske flerkulturelle utdanningsfeltet hovedsakelig har hatt fokus på integrering av elever med minoritetsbakgrunn til det gjeldende normative norske utdanningssystemet (Aasen, 2012). Norsk flerkulturell pedagogikk har dermed vært en del av den *tradisjonelle flerkulturelle pedagogikken*, der kultur og etnisitet blir betraktet som iboende og uforanderlige begreper som beskriver hvordan elevene *er* i statiske termer. Det forutsettes dermed at det eksisterer forskjeller i læringsstiler og kunnskap, og disse forskjellene *bør rettes på* for å integrere elevene i det gjeldende skolesystemet (Sleeter, 2013).

Likhetens grenser i den norske skolen skapes dermed av flere årsaker: Troen på den vitenskapelige forestillingen om det autonome individet og på selvrealisering som mål (Gillborn, 2009; Sleeter, 2013), utviklingspsykologiens generalisering og universalisering (Dahlstedt, 2009), og det norske likhetsprinsippet som assosierer likhet med norsk etnisk herkomst og opprinnelse (equality as sameness) (Seeberg, 2003). I følge Pihl (2001) møter utdanningsforskningen flerkulturelle utfordringer med monokulturell pedagogisk forskning, og fagets monokulturelle forskningstradisjon er den største utfordringen som pedagogisk forskning står overfor i møtet med det flerkulturelle samfunnet i dag.

#### 9.2.1. Den idealtypiske eleven

I kapittel 8 valgte jeg å kalle den kulturelle standarden på skolen for den norske habitus. Jeg valgte å gjøre dette ut fra en kulturanalytisk tilnærming til hvordan norske kulturelle forestillinger (bl. a. likhetsprinsippet) strukturerer hvordan elevene forstår seg selv på skolen. I dette kapittelet anvender jeg, i tillegg til den norske habitus, Youdells (2006) og Gillborns (2000) begrep *den idealtypiske eleven* i analysen av elevenes erfaringer på skolen (Gillborn & Youdell, 2000; Youdell, 2006).

I Youdells *Impossible selves, impossible bodies* (2006) og Gillborns *Rationing Education* (2000) beskrives hvordan forestillingen om den idealtypiske eleven tar utgangspunkt i subjekter som er konstituert og lokalisert på en diskursiv måte som gode eller dårlige elever, ideelle eller umulige lærende subjekter og intelligente eller uintelligente elever (Gillborn & Youdell, 2000; Youdell, 2006). Deres analyser viser til Foucaults subjektiveringsteori, der individene konstitueres diskursivt i forhold til hvordan maktposisjoner og maktrelasjoner spilles ut i den aktuelle konteksten (Foucault, 1990). Subjektiveringsprosessen er samtidig formativ og regulativ, og de samme prosessene og diskursene som skaper individenes selvforståelse regulerer også elevene i bestemte diskursive lokaliteter, definisjoner og posisjoner på skolen. Youdell (2006) skriver at lærende subjekter skapes ut fra diskursive kjeder som skaper forestillingen om *en god elev*, og de samme diskursene begrenser subjektene mulighet til å handle ut fra en annen atferd og væremåte enn det som blir beskrevet i disse diskursene (Youdell, 2006). Den følgende empiriske analysen tar også utgangspunkt i

postkolonial teori, der den binære konstruksjonen av vesten og resten konstituerer sosiale maktrelasjoner mellom majoritet og minoritet i vestlige samfunn (Said, 2003).

Jeg begynner den empiriske analysen med historien til Thea, en norsk jente som går i første klasse på den videregående skolen. Begrunnelsen for å starte med Theas historie ligger i et ønske om å vise *normaliteten* på skolen og hvordan en vanlig norsk jente erfarer sin egen skolegang i den videregående skolen. Thea er en jente på 16 år som har en privilegert posisjon på skolen. Hun kommer fra et middelklassehjem, hun har mange fritidsinteresser, hun holder på med ting hun liker, og hun tilhører majoriteten på skolen. Likevel opplever hun et stort press på å være riktig og *passé inn* i skolens sosiale setting. Jeg tolker hennes erfaringer på skolen ut fra blant annet et kjønnsperspektiv, der forestillingen om det feminine og det vakre strukturerer Theas ønske om å *passé inn*. Thea erfarer også den standarden som alle elevene måles opp mot og som definerer riktigheten. I tillegg til en bevissthet om denne standarden, er kjønnsdimensjonen sterkt tilstedeværende i skapelsen av hennes subjektposisjon på skolen.

Analysen av historien til Thea og andre historier av minoritets elever i dette kapitlet viser på mange ulike måter hvordan overordnede diskursive forståelser av *en god elev* er innrammet i en bestemt oppførsel, væremåte og utseende i den norske skolen. Denne forståelsen gir muligheter til å strekke seg etter dette idealet for noen elever, samtidig som det kan fungere som en diskursiv felle eller en umulig oppgave for andre elever.

#### Thea – historien om det riktige på skolen

Thea er en 16 år gammel norsk jente, født og oppvokst i en by i Norge. Hun kommer fra et middelklassehjem, der begge foreldrene arbeider på det offentlige, lokale sykehuset. Thea har også to yngre søsken. Nå går hun på vg1 Studiespesialisering.

Når Thea snakker om skolen, føler hun seg svært komfortabel med det. Hun understreker at hun er glad fordi det er mange andre elever som ligner på henne på skolen, så det er lett å møte nye venner. Hun snakker også om hvordan ulike videregående skoler har forskjellige *profiler*, og at hun er fornøyd fordi hun valgte den riktige skolen for henne. Her har hun fått mange gode venner som hun trives med. Thea driver også på med idrett i fritiden sin, og hun forteller at tiden kan bli knapp når hun må sjonglere mellom skole, skolearbeid, venner og idrett. Men hun er lykkelig fordi hun kan holde på med ting hun liker.

Thea snakker også om presset på utseende, mote og det å være *riktig* på skolen. Hun sier at presset på utseende er veldig sterk på skolen og ofte noe som voksne ikke legger merke til. Hun forklarer dette slik: *Det er en del press her når det kommer til sånn utseende og mote og sånn. Det er jo sikkert noe de voksne ikke legger merke til, men det er sånn at hver skole har på en måte sin egen identitet da. Og her er det veldig sånn, på en måte høye standarder.* Videre forklarer hun: *Jeg husker jeg gikk med joggebukse på skolen her noen av de første ukene vi kom. Også her er det ikke så mange som går med joggebukse da. Det høres kanskje litt overdrevent ut, men da ble jeg plystra på. Flere ganger! Det kommer jeg aldri til å gjøre igjen, altså! Du kan liksom ikke komme i joggebukse og hettegenser her da. Liksom hvis jeg hadde sett noen i dag i joggebukse så hadde jeg sikkert sett litt rart på dem og, siden det er ingen som gjør det. Derfor blir det så rart.*

Thea forteller i sin historie om elever som ikke sklir inn i det som forventes av dem i forhold til det sosiale presset om å være *riktig* på skolen. Disse elevene blir holdt utenfor og blir frosset ut. Hun nevner noen utenlandske elever som et eksempel, om hvordan de er annerledes og hvordan de ikke forstår de usynlige forventningene til å være *riktig* på skolen. Hun forklarer det slik:

*Noen elever blir jo på en måte litt utstøtt da eller jeg merker jo at enkelte blir litt utenfor. Og det er kanskje de som kommer fra andre land. Det er jo veldig mange polske som går her og de er på en måte i sin egen gjeng. De er veldig for seg selv, eller de blir kanskje holdt litt utenfor da. De som ikke sklir inn.*

Thea synes på en måte synd på dem, men hun mener fortsatt at de er annerledes, spesielt muslimske jenter med hijab. Hun beskriver dette slik: *Jeg har ikke sett så mange innvandrerelever på skolen. Men i hvert fall for min del så ser jeg egentlig ikke noe annerledes på dem. Jeg har liksom et veldig sånt naturlig forhold til folk som er mørke i huden. Jeg tenker ikke over det engang. Men altså hvis man hadde kommet på skolen med sånn hijab og sånn da (latter), da..., det er jo faktisk noen som gjør det. I matteklassen min. Jeg ser jo litt annerledes på dem, men det er ikke sånn at jeg tenker så mye over det.*

Thea nevner også at hennes selvtillit sank i starten av den videregående skolen. Hun følte ofte at hun ikke var god nok. Hun måtte finne ut hva som var *riktig* og hva som var sosialt forventet av henne for å kunne passe inn i skolen. Hun sier at hun måtte lære å kle seg riktig i forhold til de sosiale kodene, og å oppføre seg mer voksen for å bli en del av den *riktige* gjengen på skolen. Men hun opplever at hun klarer seg fint nå, og hun trives svært godt på skolen i dag.

Historien til Thea viser at hun er en privilegert elev og at hun har klart å knekke skolens sosiale koder om å være riktig på skolen. Hun snakker mye om *presset* på skolen under intervjuet, og jeg ble overrasket over at hun selv ville ta opp dette temaet da hun så vellykket ut på flere områder: Hun var slank, høy, hadde langt lyst hår, hun hadde en *riktig* telefon og klærne hennes så dyre og kule ut. Thea er allerede posisjonert i en privilegert majoritetsposisjon, og hun reflekterer over sine sosiale erfaringer på skolen ut fra denne posisjonen. Thea forteller om den forventningen hun opplever om å passe inn og være riktig på skolen, både når det gjelder klær, utseende, mote, osv. Dette påvirker henne, og hun nevner at hun gjerne vil være en del av den *riktige* gjengen på skolen og lære de *riktige* kodene for å passe inn. Hun gjør sikkert mye for å passe inn i denne riktigheten også.

Thea nevner også hvordan hennes selvtillit sank den første perioden i den videregående skolen, da hun ikke visste hva som var forventet av henne. Heldigvis tok det ikke lang tid før hun skjønte hva som ble forventet av henne. Hun lærte etter hvert hva som er riktig, og det er i hvert fall ikke å ha på seg joggebukse og hettegenser som jente på skolen! Jeg tolker denne erfaringen, da hun ble plystret på når hun hadde på seg joggebukse, som en sterk markering av hva som er riktig og av den diskursive forståelsen av idealeleven i skolekonteksten (Youdell, 2006).

Thea går i samme klasse som flere av de andre minoritetselevne i denne studien (hun går i den samme norskklassen som Salimah fra forrige kapittel). Likevel ble jeg svært overrasket da hun i intervjuet sa: *Jeg har ikke sett så mange innvandrerelever på skolen.* Jeg tolker dette som at hun er så opptatt av å være riktig selv at hun ikke engang legger merke til de elevne som havner på utsiden av det riktige. Hun er så opptatt av å passe inn selv at hun ikke ser de elevne som blir posisjonert som annerledes. Hun sier: *Noen elever blir jo på en måte litt utstøtt da eller jeg merker jo at enkelte blir litt utenfor. Og det er kanskje de som kommer fra andre land (...). Men i hvert fall for min del så ser jeg egentlig ikke noe annerledes på dem. Jeg har liksom et veldig sånt naturlig forhold til folk som er mørke i huden. Jeg tenker ikke over det engang. Men altså hvis man hadde kommet på skolen med sånn hijab og sånn da (latter), da..., Det er jo faktisk noen som gjør det. I matteklassen min. Jeg ser jo litt annerledes på dem, men det er ikke sånn at jeg tenker så mye over det.*

Dette sitatet er et sterkt signal på at Thea, samtidig som hun er opptatt av å være riktig selv, både usynliggjør annerledesheten på skolen (ved ikke å legge merke til de elevene som er annerledes) og samtidig ser rart på de elevene som er annerledes. Dette gjør hun for å markere grensene mellom oss og *de andre*, mellom de riktige elevene og de som er et avvik. Ved å plassere seg i den riktige gruppen på skolen, får hun dermed rett til å betrakte de elevene som ikke passer inn som *rare* (Said, 2003). Det er veldig interessant at hun så åpenlyst og naturlig innrømmer hvordan jentene med hijab er *rare*, at hun ser litt rart på dem, samtidig som at hun ikke tenker så mye over det ved at hun ikke legger merke til dem på skolen (de blir usynlige for henne). I løpet av intervjuet med Thea ble jeg også overrasket over hennes holdninger til *de andre* på skolen (i hennes forståelse var det innvandrelever som var annerledes, og spesielt nevner hun den polske elevgruppen og jenter med hijab). Hun har en naturalisert og selvfølgeliggjort negativ holdning til minoritetslever på skolen som det ikke stilles spørsmålsteget ved. Denne *naturlige* negative holdningen blir uttrykt ved at hun nevner at dette er *naturlig* og *det er bare slik*, uten å reflektere over den historiske bakgrunnen til at hun tenker slik, eller om virkeligheten kan være annerledes for de elevene som ikke passer inn.

Thea reflekterer også over de elevene som ikke klarer å innfri forventningene på skolen og ender opp som outsiders. Hun henviser imidlertid ofte til elever med minoritetsbakgrunn, spesielt jenter med hijab. Hun sier at disse jentene spesielt er veldig forskjellige fra henne selv og fra venninnene hennes på skolen. Hun synes det er dumt, men slik er det. Hun klarer ikke å reflektere over at de forventningene som legges til henne også finner sted for elevene som blir betraktet som annerledes, og over hvordan disse kravene kan resultere i ekskludering av dem. Det er så naturlig for henne å være i en privilegert posisjon at hun betrakter dette som normalt og nøytralt (Gillborn, 2008).

Det er også interessant at Thea forteller hvor mye det betyr for henne å ha et *riktig* utseende. Presset på å ha et riktig fysisk utseende er veldig viktig for henne. Hun nevner at klær, mote og et riktig fysisk ytre er viktig for å passe inn i den riktige gjengen, og hvordan hun hele tiden prøver å tilpasse seg disse kravene. Det er interessant at hun ikke nevner skolekarakterer eller hennes ønske om å være en flink og lærende elev.

Vektleggingen av det fysiske aspektet kan også være en konsekvens av et kjønnpress, da det er viktig for mange jenter i senmoderne samfunn å være pen og søt (Gressgård &



Jackobsen, 2003). Denne vestlige oppfatningen av skjønnhet skaper en opposisjon, *den andre*, der alt som ikke passer inn i denne forestillingen faller utenfor, som for eksempel muslimske jenter med hijab som Thea nevner i sin historie (Bhopal & Preston, 2012; Chinga- Ramirez, 2014).

### 9.3. Grensen for annerledeshet – Likeverdighet forstått som likhet?

Likhetsidealet og forestillinger om likhet er grunnleggende elementer i majoritetens selvforståelse, i utformingen av politiske føringer og i institusjonsbygging i det norske samfunnet (Rugkåsa, 2012). De samme forestillingene skaper det norske utdanningssystemet, der premissene for deltakelse er forankret i en enhetsskole med like muligheter for alle barn, uansett bakgrunn, etnisk tilhørighet, kjønn og funksjonsevne (Dale, 2008; Kjeldstadli, 2014).

Som jeg viste i forrige seksjon, søker Thea etter å passe inn i skolen. Søken etter den riktige måten å være på er innrammet i forestillingen om den *idealtypiske eleven*, som er den riktige måten å være på og som strukturerer forestillingene om det elevene ønsker å være (Youdell, 2006). Forestillingen om den idealtypiske eleven kan vise seg på mange måter og områder i den norske skolen. I dette delkapittelet analyserer jeg minoritetselvenes erfaringer på skolen både med begrepet den idealtypiske eleven og med den norske habitus. Jeg forstår begrepet *den idealtypiske eleven* som forbundet med vestlige humanistiske verdier, med troen på det autonome individet som universelt, og til allmennpedagogiske, sosiale, materielle og moderne idealer som rammer inn forestillingen om denne (Gillborn, 2008). *Den norske habitus* forbinder jeg derimot med den kulturelle og kroppsliggjorte norskheten som fungerer som et kulturelt bakteppe og skaper en følelse av normalitet i elevenes væremåte på skolen og ellers i det norske samfunnet (Bourdieu, 1991).

Forestillingen om den idealtypiske eleven strukturerer majoritetselvers subjektposisjoner på skolen på mange måter (slik vi så både i historien til Joakim fra forrige kapittel og i historien til Thea fra forrige delkapittel), mens elevene med minoritetsbakgrunn er både underlagt forestillingen om den idealtypiske eleven og den norske habitus. Den norske habitus er kun synlig for elever med minoritetsbakgrunn, og

ikke for majoritets elever på skolen. Vi ser nærmere på dette i de neste seksjonene. Aller først redegjør jeg kort for studier som viser hvordan begge disse idealene arter seg.

Moldenhawer (2001) skriver i *En bedre fremtid? Skolens betydning for etniske minoriteter* at skolen er en grunnleggende majoritetsdominert institusjon, som gjenspeiler seg i nasjonale læreplaner, majoritetsspråket som medium, faglige og språklige kvalifikasjonskrav, undervisningsmetoder, osv. (Moldenhawer, 2001).

Lidén (2005) har i *Mangfoldig barndom* sett på forholdet mellom skolekunnskap og hjemmekunnskap blant barn i flerkulturelle nabolag i Oslo. Hun fant at barn i samme nabolag har svært forskjellig erfaringsbakgrunn ut fra hva slags interesser, verdi-, livssynsorientering og livsstil familielivet har. Hun fant også ut at skolen kun forholder seg til barns kunnskaper hvis de anses som relevante for det innholdet som allerede er bestemt. Lidén mener at mye av barnas kunnskaper og sosiale ferdigheter sjelden blir oppdaget, eller defineres som *uvesentlig i skolesammenheng*<sup>44</sup> (Lidén, 2005). Denne underkommuniseringen av de flerkulturelle elevenes hjemmekunnskap kan forklares med den usynlige norske habitus, som rammer inn skolens innhold og som tas for gitt ved at majoriteten ikke er bevisst sin egen innlemming i kulturelle diskurser som strukturerer den majoritetsposisjonen de selv har.

Rugkåsa (2012) skriver i *Likhetens Dilemma* at det norske velferdssamfunnet er forankret i norsk kulturhistorie, blant annet gjennom likhetsidealet og forestillinger om likeverd som likhet. I en studie av integrasjonsprosesser for minoritetsetniske kvinner til det norske arbeidsmarkedet viser Rugkåsa hvordan integrasjonsprogrammer rettet mot minoritetskvinner krever at disse kvinnene bør forandre seg for å passe inn i en modell som definerer hvordan man skal opptre og handle i arbeidslivet. Hun hevder at minoritetskvinner blir pålagt å tilpasse seg majoritetens og middelklassens normer og holdninger, og at det er majoritetens forståelse av hva som er normalt, akseptert og riktig som former grunnlaget for hva som defineres som normal og hva som defineres som avvik for dem. Rugkåsa hevder at integrasjonsprosesser av minoriteter i velferdsstaten Norge bærer preg av homogeniserings- og normaliseringsprosesser, hvor individer som faller utenfor det som blir definert som normalt blir presset til å bli

---

<sup>44</sup> Her refererer jeg til Dorthe Staunæs (2004) *Den Store Negasjonshistorie* fra forrige kapittel.

transformert til *et ideal*. Dette idealet er det bildet som majoriteten har om seg selv og forestillingen av normalitet (Rugkåsa, 2012). Rugkåsas forskning viser hvordan den norske habitus og forestillingen om normalitet virker strukturerende for minoritetskvinner i arbeidslivet. Minoritetskvinner blir sett på som annerledes enn den norske majoriteten, med manglende kompetanse og manglende kunnskap som majoriteten innehar. Hun viser hvordan usynlige normer og forventninger, som er selvfølgeliggjorte for majoriteten, blir eksplisitt kommunisert til minoritetskvinner slik at de kan endre seg til normaliteten og riktigheten i den norske kulturen, for dermed å kunne delta i arbeidslivet og bli *normale* selv.

Disse studiene viser på mange måter hvordan individer, både majoriteten og minoritetene, er innlemmet og strukturert av diskurser som får ulike konsekvenser for subjektposisjonering hos den enkelte. For noen er strukturene og diskursene en forlengelse av den kunnskapen de har fått hjemmefra i sin primærsosialisering, mens for andre vil de samme diskursene og strukturene være helt annerledes enn den virkelighetsforståelsen de har fått med seg hjemmefra. Som jeg viste i forrige kapittel om *Subjektposisjoner i skolen*, reagerer elever med minoritetsbakgrunn ulikt når det gjelder deres tilpasning til skolens kontekst. Noen elever reagerer med å distansere seg fra skolens verdigrunnlag, mens andre er villige til å gi opp sin etnisitet og kultur for å bli lik norske elever. Nå analyserer jeg hva elevene med minoritetsbakgrunn anser som viktig i sin egen tilpasning og posisjonering på skolen, og jeg beskriver ulike årsaker til at elevene tar forskjellige valg i sin egen tilpasningsprosess.

Jeg innleder analysen med Alans historie. Alan er en gutt fra Sri Lanka som går på vg1, på yrkesfagslinja TIP. Han sier at han har opplevd presset og forventningen om å bli *normal* på skolen, og han sier at han gir etter for dette presset for å kunne få venner, ellers blir han ensom på skolen. Alan sier også at det er trist at han glemmer sin egen kultur og språk i den norske skolen, men at han nesten må gjøre det for å bli godtatt og få venner.

#### [Alan – historien om å bli norsk for å bli godtatt](#)

Alan er en enslig mindreårig flyktning fra Sri Lanka. Han er 18 år og har bodd i Norge i 4 år. Han kom til Norge fordi familien hans fryktet at geriljaen (Tamiltigrene) skulle rekruttere Alan til krigen mot regjeringen. De ønsket at han skulle få en bedre framtid i

Europa, og det var tilfeldigheter som førte Alan til Norge, etter en lang og ensom reise. Etter et par år med både norskkurs, innføringsklasse og vg1 med minoritetsklassen på Studiespesialisering, går han i dag på vg1 på yrkesfagslinja TIP.

Alan husker den første måneden etter at han startet på den videregående skolen med bare norske elever. Han satt ofte på en stol helt alene og var skikkelig sjenert. Ingen pratet med han og han turte ikke å prate med andre heller. Han følte seg ensom og redd. Han var vant til å være sammen med andre utlendinger på skolen, både gjennom norskkurs, innføringsklassen og minoritetsklassen, og han var ikke vant til å prate med nordmenn. Alan forteller at han bare måtte tørre å snakke med norske elever. Han sier at det var skikkelig vanskelig første gangen, men han måtte bare tørre. Han ville ikke være ensom på skolen mer. Og det gikk bra. Nå har han flere bekjente på skolen som han kan prate med i friminuttene, men ingen nære norske venner ennå.

Alans store drøm er å jobbe på en oljeplattform i Norge, derfor har han valgt TIP som yrkeslinje på den videregående skolen. Det er ikke mange andre utenlandske elever på skolen, og de som finnes *er blitt helt norske*, som Alan beskriver. Fram til nå har han gjort det veldig bra på skolen og får gode karakterer. Alan bor alene på en egen hybel, under tilsyn av en norsk besøksfamilie som bor i huset over hybelen hans. Han er også under tilsyn av barnevernet.

Alan forteller at han «skyper» med sin familie i Sri Lanka hver ettermiddag etter skolen, og han følger godt med på hva som skjer der hver dag. Han har ikke så mange nære norske venner på skolen ennå, men han har en tamilsk kjæreste som går på en annen videregående skole, så han sier at han har det fint etter skolen likevel.

Alan har et positivt syn på den norske skolen. Han liker godt at lærere har respekt ovenfor elevene slik at de ikke slår dem, som lærere i Sri Lanka ofte gjør. Han liker alle de valgmulighetene elevene får i den norske skolen, og at elevene blir hørt og sett av lærerne. Videre forteller Alan at han opplever at utenlandske elever lett kan glemme sin egen kultur og språk på den videregående skolen i Norge. Det er så mye press om å ha fine klær og dyre ting. *Du skal vise at du er rik i Norge*, som han beskriver. I Sri Lanka bruker alle elevene samme skoleuniform, så du vet ikke om elevene er rike eller ikke, mens her i Norge skal du ha på deg dyre klær på skolen. *Jeg blir jo nesten som norsk i skolen da!*, sier han. Med dette mener han at skolen påvirker han til å gjøre det samme som vanlige norske elever, og han føler at han må endre seg for å kunne bli godtatt på samme måte som andre elever på skolen.

Alan nevner at han ikke får undervisning på morsmål på skolen, og da er det lett å glemme språket når du snakker norsk hele tiden. Dette synes han er trist. Likevel synes Alan det er viktig at han oppfører seg som de andre elevene på skolen, slik at han får

venner. Det er opp til han å *oppføre seg* bra, og til det må han forandre seg på skolen og bli norsk etterhvert.

*Du må bli norsk for å være i det norske samfunnet*, som han sier.

Historien til Alan viser den sterke kraften majoriteten har til å definere virkeligheten, og hvordan dette påvirker elever med minoritetsbakgrunn når de er i et mindretall. Alan er den eneste med minoritetsbakgrunn i sin klasse, og det er få andre *synlige* elever med minoritetsbakgrunn ellers på skolen. Alan erfarer at han må forandre seg for å få venner, ellers blir det veldig ensomt og trist for han. Han forteller om presset på å endre seg for å kunne fungere sosialt, og samtidig kjenner han at det er trist at han glemmer sitt eget språk og sin kultur i denne prosessen. Han får ikke tilbud om morsmålsundervisning på skolen, og han sier at da er det lett å glemme sitt eget språk. Han erfarer med andre ord å måtte assimileres for å bli godtatt på skolen.

Jeg tolker Alan sine erfaringer på skolen som at han naturaliserer sin egen integrasjonsprosess og troen på at han må endre seg for å bli godtatt. Han sier at det er bare slik ting er, som om det ikke fantes andre alternativer. Som Spivak (1998) skriver i *Can the subaltern speak?* fører den vestlige humanismen og det moderne paradigmet med vestens overlegenhet til at den underordnede får et mindreverdighetskompleks i møte med den siviliserte (Spivak, 1988). Dette kan analyseres slik at for Alan er norske elever og den norske skolen et bilde av den siviliserte, og han føler at han selv må forandre seg for å bli godtatt. Gjennom å skape et subjekt som føler seg mindreverdig og underlegen, ønsker dermed den underordnede å bli sivilisert selv. Å forandre seg blir så naturlig for han, at han ikke stiller spørsmålsteget ved dette. Selvfølgelig er det han som må forandre seg, og det er han som må bli *sivilisert* for å bli akseptert i den videregående skolen.

En annen måte å forstå integrasjonsprosessen til Alan på, er at han er i ferd med å utvikle en hybrid subjektposisjon gjennom å blande kulturelle og etniske aspekter ved sin egen kultur med den norske kulturen, og at han i denne prosessen tror at han må oppgi sin egen kultur for å bli mer norsk (Bhabha, 1994). Med tid og mer kunnskap om den norske kulturen vil kanskje Alan kunne balansere sine etniske tilhørigheter i større grad (Berg, 2010). Samtidig sier Alan at han ikke får morsmålsundervisning på skolen,

og at det da er lett å glemme det tamilske språket når han bare snakker norsk på skolen. Skolen legger ikke til rette for skapelsen av en hybrid posisjonering ved ikke å tilrettelegge for ivaretagelse av hans etniske tilhørighet; både kulturelt og språklig.

Alan prøver å bli så lik norske elever som mulig for å bli betraktet som likeverdig, og han er villig til å oppgi sin etnisitet og språk på skolen for å klare dette. Selv om han synes at dette er trist, gjør han det likevel. *Jeg blir jo nesten som norsk i skolen*, som han sier. Han peker på forestillingen om en idealtypisk elev, med dyre og riktige klær og en bestemt væremåte hos yrkesfagelever som Alan definerer som en *norsk væremåte*, den norske habitus (Bourdieu, 1995).

Her er det viktig å påpeke hvordan den norske habitus er kodet gjennom klasse og ungdomsstil. Alans definisjon av den norske habitus er annerledes enn for andre minoritets elever som for eksempel går på Studiespesialisering og møter en norsk habitus kodet gjennom en middelklassebakgrunn. Alan sier at det er mye press på å ha fine klær og dyre ting på den videregående skolen. Jeg tolker dette utsagnet som at han har fanget forestillingen om den idealtypiske eleven (Youdell, 2006), slik jeg viste i historien til Thea i forrige seksjon. Ut fra mine observasjoner av Alan på skolen, merket jeg at han prøvde å etterligne de andre yrkesfagsguttene på TIP så godt han kunne. Han kledde seg som dem, med store og vide *zaggebukser*, hettegenser, store hodetelefoner og caps. Han vil gjerne bli betraktet som en av de andre vanlige elevene på TIP, men han overkommuniserer stilen og den virker ikke helt kroppsliggjort ennå fordi han må overdrive.

Etter 4 år i Norge og kun noen måneder i en vanlig videregående skole med norske elever er Alan ennå i en læringsprosess, der han skifter sin subjektposisjon ut i fra den aktuelle konteksten og der han ønsker å være som vanlige norske ungdommer, selv om han ikke helt klarer det ennå. For å oppnå det sier Alan at han må *oppføre seg bra* på skolen og at: *Du må bli norsk for å være i det norske samfunnet*. For Alan betyr imidlertid det å være norsk å bli som andre yrkesfagsgutter på TIP, med en typisk arbeiderklasse- og lett *gangster*- stil.

Det er interessant å legge merke til at Alan ikke reflekterer omkring sin egen hudfarge eller etnisitet som grenser for sin annerledeshet på skolen. Han vektlegger derimot det

han mangler av kunnskaper, stil og sosial kompetanse for å bli mer norsk. Det er så selvfølgelig og innlysende at det er han som må endre seg, at det er han som er den underlegne og som må tilegne seg majoritetens væremåte for å bli godtatt, at han heller fokuserer på det han faktisk kan endre på ved sin væremåte for å oppnå majoritetens anerkjennelse (Spivak, 1988). Jeg tror at han lar være å si noe om sin etnisitet og hudfarge fordi disse kategoriene er så innlysende for han i utgangspunktet, at han heller velger å vektlegge de kategoriene han kan gjøre noe med. Disse kategoriene er utseendet (i form av klær og kroppsspråk) og hans egen kulturelle og sosiale væremåte.

Det er interessant at Alan, selv om han føler at han må forandre seg på skolen for å bli godtatt, fortsatt har mye kontakt med sin familie på Sri Lanka ved at han *skyper* med dem hver ettermiddag. Han har også en tamilsk kjæreste, noe som tyder på at han ønsker å beholde sin tamilske væremåte. Dette kan skape en plural subjektivitet, ved at han spiller ut ulike sider av seg selv i ulike kontekster (Østberg, 2011). Likevel er Alan bevisst den hierarkiske posisjonen mellom den norske og den tamilske kulturen, og at det kan være årsaken til at han underkommuniserer sin tamilske bakgrunn og overkommuniserer sin norskhet på skolen.

Til slutt bemerker jeg at Alan erfarer at det er han som må ta initiativ til å snakke med andre norske elever for å bli litt mer integrert i klassen. Hvis han ikke snakker med andre, er det ingen som snakker til han heller. Det er Alan som etter en hel måned alene og ensom i en stol på skolen bestemmer seg for å ta initiativ til å snakke med norske elever, selv om han var veldig redd på forhånd, som han sier. Han ville jo ikke være mer ensom på skolen, så han tok initiativet selv. Dette bekrefter ytterligere min påstand om at Alan naturaliserer sin posisjon på skolen som den underordnede (Spivak, 1988), og at det dermed er han som må endre seg for å bli godtatt på skolen, ikke majoriteten.

I neste historie møter vi Ratana. Ratana er en jente fra Thailand som har bodd i Norge i 9 år. Hun går på vg1, Helse- og Sosiallinja. Hun har gått gjennom den samme prosessen som Alan har gjort, og hun har også følt det samme presset på å måtte endre seg på skolen for å bli godtatt. Ratana har også gitt etter for det samme presset som Alan beskriver og hun er blitt norsk med tiden, selv om hun noen ganger lurer på om hun har gjort det riktige. Mens Alan i den overnevnte historien reflekterte over sin egen

integrasjonsprosess gjennom forestillingen av den idealtypiske eleven, med klær og dyre ting som viktige symboler på det å være norsk, er Ratana mer opptatt av hvordan hudfarge og etnisitet spilte en rolle den første tiden i den norske skolen.

#### Ratana- historien om å endre seg for å bli godtatt

Ratana er ei jente fra Thailand. Hun er 16 år gammel og hun har vært i Norge i 9 år. Hun kom til Norge da hun var 7 år og hennes mor giftet seg med en norsk mann. Hun rakk å gå i første klasse på den thailandske skolen før hun flyttet til Norge.

Ratana husker den vanskelige perioden på skolen da hun først kom til Norge. Hun var sjenert og turte ikke å prate med noen. Det var ingen andre elever fra Thailand og hun måtte bruke kroppsspråk for å gjøre seg forstått. Hun var ofte alene på skolen, hun ble mobbet og følte seg redd. Hun tenkte at lærere og elever ville tro at hun var dum hvis hun spurte om hjelp. Ratana sier at det å ha en morsmålsassistent var viktig for henne den første tiden på skolen. Hun lærte masse av morsmålsassistenten, både ord, uttrykk, kulturelle koder og om hvordan norske elever er. Dette setter hun stor pris på. I dag går Ratana på Helse- og Sosialfag, vg1.

*Det går veldig fint på skolen nå, sier Ratana. Hun har mange norske venninner og behersker språket godt. Hun forstår hvordan det er å være en norsk elev, og hun kan slappe av mye mer på skolen i dag. Hun husker derimot godt den første perioden på skolen. Ratana forteller at mange utenlandske elever har en vanskelig periode i starten. Hun sier at nordmenn ikke vil være sammen med utlendinger når de ikke kan snakke norsk og ikke har samme hudfarge. De norske vil helst ikke være sammen med dem som ikke er lik dem liksom, som ikke snakker som dem og som er annerledes..., brun og sånn, som hun beskriver. Videre sier hun: Jeg var annerledes i starten, og de kikka litt sånn rart på meg den første gangen jeg var på skolen. Jeg forstod ingenting!*

Ratana mener at det å snakke norsk og tørre å snakke med andre elever har hjulpet henne. Hun mener at hun er blitt godtatt av de andre norske elevene, og at hun nå er blitt mer sosial på skolen. Hun har også fått mer erfaring med den norske kulturen og har mer kunnskap om hvordan nordmenn er. Dette har hun lært på skolen og sammen med sin stefar hjemme. Hun har et veldig godt forhold til sin norske stefar.

Ratana sier at thailandsk kultur og den norske kulturen er veldig forskjellig. Folk er mye mer høflige, milde og forsiktige i Thailand. Når de hilser på hverandre så bøyer de seg ned, særlig for de eldre. Her i Norge er folk mer frampå og mange snakker høyt, særlig noen av vennene hennes. Ratana er noen ganger usikker på om hun fortsatt skal beholde kulturen sin eller om hun skal bli som sine norske venner. Hun føler at hun blir påvirket av de norske vennene sine. Noen ganger, når hun ønsker å beholde sin kultur og forbli



stille og rolig, så tenker hun: *Åh! Nå vil de norske sikkert ikke være sammen med meg, for da passer jeg liksom ikke inn i deres gruppe, på en måte.*

Ratana er usikker på om hun fortsatt skal velge å være bare med norske venner og bli som dem, eller om hun skal beholde litt av kulturen sin. Noen ganger ønsker hun å flytte tilbake til Thailand etter at hun er ferdig med utdannelsen sin i Norge.

Historien til Ratana gir et godt bilde på det som for mange elever med minoritetsbakgrunn ser ut til å være den første integrasjonsperioden i den norske skolen. Mange av disse elevene opplever et sterkt press på å måtte endre seg for å bli godtatt. Felles for denne erfaringen er opplevelsen av å være annerledes enn majoriteten, både i utseende, i forhold til den norske habitus og i forhold til forestillingen om den idealtypiske eleven på skolen. Hvordan elevene reagerer på dette presset avhenger av ulike sosiale omstendigheter og flere kategorier, slik jeg har vist i de historiene jeg har analysert hittil. For Ratana innebærer følelsen av å være annerledes enn nordmenn å ikke være lik nordmenn. Som hun sier: *Jeg var annerledes i starten, og de kikket litt sånn rart på meg den første gangen jeg var på skolen. Jeg forstod ingenting!*

Gullestad (2002) skriver i *Invisible Fences* om det nære forholdet som finnes mellom likhet, nasjonalisme og rasisme i det norske samfunnet. Hun hevder at troen på *en forestilt likhet* er en av de viktigste kulturelle premissene i Norge. Troen på en homogen norsk kultur der alle er like, fører til en økt vektlegging av opprinnelse og avstamning. Fokus på herkomst og avstamning blir dermed viktig for argumentasjonen om at noen er like og at noen er ulike *oss*. Konsekvenser av fokuset på likhet, som opprinnelig var tenkt som et inkluderingsprinsipp for å innlemme bønder i nasjonsbyggingsprosjektet etter 2. verdenskrig (Rugkåsa, 2012), blir i dag tolket som økt etnifisering<sup>45</sup> av majoritetens selvforståelse og en vektlegging av at *vi* er like fordi vi har samme norske avstamning og opprinnelse. Gullestad (2002) argumenterer for at forestillingen om *oss* dermed får en etnisk dimensjon i Norge, særlig i kontakt med andre etniske grupper. For å skape en innside, en intern likhet, en enhet og en tilhørighet i nasjonen, må en dikotom utside skapes samtidig (Lévi-Strauss, 2003).

---

<sup>45</sup> Etnifisering er det norske ordet for *ethnification* på engelsk.

Gullestad (2002) påpeker videre at norsk historie, avstamning, religion og moral er sammenvevd i den norske forståelsen av nasjonalisme, som et uttrykk for en kollektiv identitet. Innvandrere som ikke undertrykker sine kulturelle forskjeller blir en trussel mot likheten og det bildet majoriteten har av seg selv. Innvandreren får dermed et press på å bli norsk, og samtidig finnes det en generell overbevisning om at de aldri kan klare det. I Ratana sin historie, og i flere av minoritetslevenes historier, finner jeg denne erfaringen av å være annerledes på grunn av hudfarge. Det er en generell erfaring av å bli holdt utenfor forestillingen om *oss* og likheten. Likhetslogikken handler ikke om reell likhet, men om forestillingen om at likeverd er avhengig av likhet (equality as sameness) (Seeberg, 2003). Ratana uttrykker denne følelsen gjennom sin egen hudfarge, som en kategori som markerer hennes kropp og som forklarer erfaringen av å være annerledes. For Alan i den forrige historien har denne følelsen en begrunnelse i forestillingen om den idealtypiske eleven. Det er interessant at han ikke nevner hudfarge som en kategori som markerer sin kropp, og det viser at ulike elever anvender ulike forklaringer og strategier i sine erfaringer av å være annerledes på skolen.

Gullestad (2002) skriver videre at vektleggingen av herkomst, opprinnelse og kulturell likhet skaper et usynlig gjerde for aksepten av *immigrants as unmarked citizens who belong in Norway* (Gullestad, 2002b, s.59). Dette *usynlige gjerdet* begrunnes bl. a. med troen på *uforenlige kulturer*, og denne forestillingen har vokst raskt i det norske folks *common sense*. Slik jeg leser historien til Ratana, er troen på uforenlige kulturer også en viktig del av hennes forståelse av den norske og den thailandske kulturen som to atskilte enheter som ikke er forenlige med hverandre. Når hun noen ganger ønsker å beholde litt av sin egen kultur, tenker hun: *Åh! Nå vil de norske sikkert ikke være sammen med meg, for da passer jeg liksom ikke inn i deres gruppe, på en måte*. I neste seksjon beskriver jeg nærmere hvor denne følelsen har sin opprinnelse fra.

### 9.3.1. «Rase» forskjeller og kulturelle forskjeller

Fra 1400- 1500-tallet ble forskjeller mellom mennesker begrunnet med den hierarkiske rasetenkningen, der mennesker ble gruppert i forskjellige «*raser*» basert på fenotypiske karakteristikk, herkomst, arv og religion, og der de svake gruppene ble forfulgt og regnet som underlegne de sterke «*rasene*» (Malik, 1996; Øzerk, 2008a). Det var utseende og fysiske karakteristikk som definerte mennesker i hierarkiske kategorier,

der svarte ble betraktet som late, uselvstendige og uforsiktede, og der hvite ble betraktet som flinke, oppfinnsomme, rasjonelle og lovlige.

I dag hevder mange teoretikere at det er begrepet kultur og kulturforskjeller som har erstattet rasebegrepet i den offentlige og politiske retorikken (Gullestad, 2006a; Lentin, 2005; Rex, 2010). I politiske diskurser i Europa har begrepet kultur erstattet forklaringer som tidligere ble analysert med begrepet «*rase*», og i følge denne logikken, har eksistensen av troen på uforenlige kulturer ført til at diskriminering av etniske minoriteter fortsetter og til og med har økt i den vestlige verden. Det er dermed den samme sosiale diskrimineringen som skjer i forhold til *de andre*, bare med utgangspunkt i en annen retorisk forklaring som har med troen på kulturforskjeller og uforenlige kulturer å gjøre. Gullestad (2002) hevder at likhetslogikken i det norske samfunnet er en av hovedårsakene til at troen på kulturelle forskjeller raskt har blitt en del av det norske folks *common sense*. Med denne analysen har dermed Gullestad klart å skape kulturelle forbindelser mellom det norske likhetsprinsippet, nasjonalisme og rasisme (forstått i Norge som kulturelle forskjeller).

Denne analysen kan også beskrive noen av erfaringene til Ratana, og hennes ambivalente følelser av å bli norsk, selv om hun aldri kan bli det likevel. Hun ønsker å være norsk for å bli integrert og få venner på skolen, men samtidig er det en del av henne som forsvinner og ikke blir anerkjent. Hun klarer ikke å se at hun kan skape en hybrid subjektposisjon. Når hun sier: *De norske vil helst ikke være sammen med dem som ikke er lik dem liksom, som ikke snakker som dem og som er annerledes, brun og sånn*, reflekterer hun over dette med henvisninger til både egen hudfarge og den norske habitus som årsaker til dette. Ratanas ambivalente følelser viser seg i hennes tro på uforenlige kulturer og på statiske og uforanderlige kulturforskjeller (Bhabha, 1994). Ratana har en forestilling om at hun enten kan være norsk eller thai, men ikke begge deler. Når hun blir norsk får hun venner på skolen og blir integrert, men når hun er thai mister hun tilhørigheten sin til Norge og til sine norske venner.

Under intervjuet med Ratana merket jeg den samme tristheten som Alan uttrykte i forhold til å glemme sin egen kultur. Denne tristheten tolker jeg som en bakside av det disse elevene tror er integrering på skolen og det å bli norsk. For Ratana betyr det å

være thai å miste sine norske venner, for hvis hun blir *stille og rolig* (som hun beskriver den thailandske kulturen) vil ikke de norske vennene hennes lenger være sammen med henne, og det blir sårt. Samtidig betyr Ratanas ønske om å bli norsk å glemme den thailandske kulturen og bli helt norsk.

Historiene til både Alan og Ratana viser den manglende kunnskapen om hybriditet som en faktisk mulighet i skapelsen av subjektposisjoner i skolen. Denne manglende kunnskapen tolker jeg med Bhabhas (1994) refleksjoner om behovet for *fixity*, slik at forskjeller mellom mennesker blir definert som statiske og uforanderlige, og der det ikke finnes muligheter for blandingssubjekter med likeverdige kulturelle tilhørigheter. Behovet for *fixity* er i følge Bhabha noe som tjener de som allerede sitter med den hegemoniske definisjonsmakten i samfunnet, og den kategoriserer mennesker i statiske definisjoner slik at majoritet/minoritetsrelasjoner fortsatt kan forstås som naturlige og universelle hierarkiske relasjoner (Bhabha, 1994).

Forestillingen om uforenlige kulturer er dermed viktig for å forstå elevenes erfaringer av å være annerledes på skolen, slik jeg beskriver i Ratana sin historie. Her er det viktig å understreke at forestillingen om uforenlige og statiske kulturelle forskjeller er noe som er internalisert i både majoritetens og minoritetenes selvforståelse som noe naturlig og selvsagt. Den overnevnte analysen viser at forestillingen om statiske kulturforskjeller bare er et retorisk grep for det som tidligere ble analysert gjennom rasebegrepet.

I neste delkapittel fordypet jeg meg ytterligere i erfaringer av å være annerledes gjennom analyser av kategoriene hudfarge og etnisitet som viktige sosiale markører for elever med minoritetsbakgrunn. Begrunnelsen for dette valget er den tematiske analysen av elevenes livshistorier (Polkinghorne, 1983), som viser at det å være annerledes blir forstått gjennom *fixity*-begrepet, der minoritetselvenes egen hudfarge og etnisitet blir viktige markører i møte med en hvit majoritet på skolen (Bhabha, 1994).

#### 9.4. Når kroppen blir merket - hudfarge og etnisitet som grense for annerledesheten

I forrige delkapittel drøftet jeg hvordan både Alan og Ratana erfarte at de måtte endre seg for å bli godtatt i den norske skolen. Jeg analyserte elevenes historier med en kulturanalytisk og diskursiv tilnærming, der forestillingen om den idealtypiske eleven og den norske habitus på mange måter konstituerer hvordan den normale og den ideelle eleven skal være på skolen (Bourdieu, 1995; Youdell, 2006). I dette delkapittelet gjør jeg nærmere rede for de kategoriene som flere elever med minoritetsbakgrunn forklarte var årsaken til at de følte seg definert som en utlending og som annerledes på skolen.

Spørsmål om hudfarge, etnisitet og religiøs tilknytning var ikke mitt opprinnelige fokus da jeg gjennomførte intervjuene med elevene. Disse temaene var ikke en del av min forforståelse da jeg startet med denne studien<sup>46</sup>. Likevel kom det frem av mitt materiale at mange minoritets elever reflekterer over betydningen av kategoriene hudfarge og etnisitet i den norske videregående skolen. Historiene til disse elevene og mine observasjoner av dem inneholder en rekke fortellinger og små hendelser om hvordan deres kropp, etniske bakgrunn og hudfarge får betydning for dem. En stor del av det de forteller om og det jeg observerer sammen med dem, er sosiale erfaringer med etnisk, religiøs kategorisering og den begrensingen denne kategoriseringen betyr for dem i skolekonteksten. Flere av minoritets elevene jeg intervjuet forteller at det å bli behandlet annerledes og føle seg annerledes på skolen er noe de anser som en naturlig del av det å være en *synlig* minoritet i Norge. Ut fra deres egne erfaringer er det kroppen som markerer disse elevene som annerledes.

Yael Harlap og Hanne Riese (2014) beskriver i *Hva skjer når vi ser farge innen utdanning?* hvordan forestillingen om Norge som et tilsynelatende fargeblindt samfunn skaper et paradoks. Hvorfor er det så viktig å være fargeblinde i Norge når disse kategoriene tilsynelatende ikke har noe meningsbærende makt og betydning? Harlap og Riese argumenterer for at selv om Norge etterstreber en illusjon om å være fargeblind, er bestemte assosiasjoner når det gjelder hudfarge og etnisitet fortsatt gjeldende på det psykologiske, sosiale og strukturelle plan, og de er med på å forme sosiale relasjoner og

---

<sup>46</sup> En nærmere forklaring av forskningsprosessen i kapittel 3: *Metodologiske tilnærminger*, under avsnittet: *Den vitenskapsteoretiske reisen*.

muligheter for ulike mennesker. Forestillingen om et fargeblindt samfunn tjener bare de som er øverst i samfunnhierarkiet og som ikke utfordrer den makten de har gjennom sin egen majoritets- og klasseposisjon.

Harlap og Riese påpeker videre at selv om begrepene kultur og etnisitet brukes i dag for å beskrive forskjeller mellom mennesker i Norge, er disse begrepene kun nye retoriske grep for å beskrive det samme som rasebegrepet gjorde tidligere. De støtter dermed den analysen jeg gjorde i forrige delkapittel når de skriver at selv om begrepene kultur og etnisitet legger vekt på andre forhold enn ytre kjennetegn, bærer de med seg mye av den historiske forståelsen av «rase» som en relevant kategori. Den hierarkiske og forskjellsskapende dimensjonen brukt i rasebegrepet har ikke forsvunnet med kategoriene kultur og etnisitet, selv om politiske føringer og intensjoner gir uttrykk for det motsatte (Harlap & Riese, 2014).

I denne avhandlingen har jeg gjennom en rekke studier vist hvordan kategorisering av mennesker etter etnisitet og hudfarge er høyst tilstedeværende i det norske samfunnet i dag, både kulturelt og strukturelt (Andenæs, 2010; Chinga- Ramirez, 2014; Engebrigtsen & Fuglerud, 2009; I. M. Eriksen, 2012; Gullestad, 2002a, 2006b; Gullikstad et al., 2002; Harlap & Riese, 2014; Pihl, 2009; Prieur, 2004; Seeberg, 2003). Selv om ordet «rase» ikke er meningsfullt i den norske konteksten, og selv om forestillingen av rasebegrepet ikke lenger blir forstått som en biologisk realitet, er det imidlertid en sosial realitet, en diskurs og en ideologi som organiserer tenkning om minoriteter og som strukturerer muligheter og virkeligheten i det norske samfunnet i dag (Bhabha, 1994; Harlap & Riese, 2014; Malik, 1996; Øzerk, 2008a).

Jeg fortsetter den empiriske analysen med historien til Stella. Stella er en jente på 16 år fra Rwanda. Hun går på vg1 Studiespesialisering i minoritetsklassen. Selv om Stella kommer fra en svært velstående familie i Afrika, handler hennes historie først og fremst om hvordan hun blir stigmatisert som *en afrikansk jente* i den norske skolen, med alle de assosiasjonene denne kategoriseringen innebærer. Hun beskriver hvordan elever i norskklassen hennes tror at hun sultet og var fattig i Rwanda, og hvordan de har et bilde av Afrika som ikke stemmer med hennes minner fra barndommen. For Stella fører denne stigmatiseringen til at hun blir maktesløs og ikke orker å satse faglig på skolen.

### Stella – historien om å bli lat i den videregående skolen

Stella er ei 16-årig jente fra Rwanda. Hun bor sammen med sine foreldre og to søsken. Hennes familie emigrerte til Norge for syv år siden på grunn av krigen i Rwanda. Hennes far er høyt utdannet og jobbet i departementet i Rwanda. Hennes mor har også høyere utdanning og jobbet som lærer der. Stella gikk på en privatskole i Rwanda til og med 4. klasse. Hun forteller at de hadde flere tjenere i huset og at familien også hadde en egen sjåfør. Hun vet ikke hvorfor hun bor i Norge nå.

Stella går på vg1 Studiespesialisering i minoritetsklassen. Hun sier at hun trives greit i den norske skolen, og at hun får den hjelpen hun trenger. Hun liker derimot ikke at lærerne snakker om Afrika i den norske klassen. Hun mener at når Afrika dukker opp som tema, får hun ofte spørsmål om krig, sult, drap og fattigdom. Hun opplever at når norske elever snakker om Afrika, tenker de bare på de negative sidene, og det er ikke slik hun husker Afrika. Stella opplever at mange nordmenn tror at hun også sultet og var fattig, bare fordi hun er afrikaner. Hun føler seg mest komfortabel i minoritetsklassen, fordi *Jeg kan være meg selv der*, som hun beskriver. I minoritetsklassen er alle elevene utlendinger, så de pleier å spøke og tøyse om nordmenn. Hun får også ekstra hjelp av lærerne i minoritetsklassen, og de tar seg bedre tid til å forklare enn lærerne i de andre klassene. *Det er bra at du kan søke på Studiespesialisering med minoritetsklassen. Der får elevene ekstra hjelp til å forstå språket, ord og uttrykk som jeg ikke kan, siden Studiespesialisering er det vanskeligste løpet på den videregående skolen*, forteller hun.

I den norske klassen føler Stella seg definert som *en afrikansk jente*. Hun sier videre: *Jeg tror ikke skolen ser hele meg. De ser ikke hvem jeg er, for jeg kan gjøre det bedre på skolen enn det jeg gjør i dag. Hvis jeg hadde hatt flere lærere som ville ha meg til å jobbe i timene og sånn, så kunne jeg kanskje ha jobbet*. Hun opplever at lærerne ikke presser henne nok og gir opp for lett både faglig og sosialt. Hun mener at lærerne ikke tror hun kan gjøre det bedre på skolen. Så hun opplever at hun blir *lat* og gjør dermed lite innsats på skolen.

Stella forklarer at hun noen ganger ikke føler seg vel på skolen, men at hun likevel er opptatt av å passe inn og bli godtatt. Hun sier: *Man ser jo på hva de andre elevene bruker av klær og ting. Hvis du bruker de samme tingene blir du ganske selvsikker, for du vet at du ikke har noe feil. Men det er alltid noen som har noe bedre. Da mister du selvtillit og sånn*.

Hun fremhever også at det er dumt når lærere på skolen sier: *Dere kommer aldri til å bli like gode som nordmenn* eller *Her i Norge gjør vi det ikke slik!* Da mister hun selvtillit og hun *gidder* ikke å satse på skolen, som Stella uttrykker det. Men det er ikke alle lærere som er slik. Stella har også gode lærere på skolen som hjelper henne og som sier hvor flink hun er. Stella forteller videre at hun ikke liker å spørre om hjelp på skolen:

*For jeg vil ikke være den i klassen som rekker opp hånda hvert femte minutt og sier: Hva sier du? Hva snakker du om? Så jeg spør helst om hjelp hjemme, da.*

Historien til Stella viser hvordan enkelte minoritets elever opplever at de er fanget av kroppen og av de assosiasjonene deres kropp representerer for majoriteten. Stella sitt utsagn *Jeg tror ikke skolen ser hele meg* er så dekkende for elevenes erfaring av å være annerledes på skolen at jeg valgte å bruke dette sitatet som tittelen på denne avhandlingen. Jeg tolker dette utsagnet som at Stella opplever å bli definert inn i en bås hun ikke kjenner seg igjen i, og derfor opplever hun at skolen ikke ser hele henne. Hun er mer enn den definisjonen skolen tillegger henne.

Ut fra postkoloniale teorier (Said, 2003; Spivak, 1998), kan erfaringene til Stella beskrives slik at etablerte diskurser om hva en nordmann er, eller hva en *afrikaner* er, umuliggjør en subjektposisjon som en *vanlig norsk elev* for Stella. Hun assosieres ikke, og vil sannsynligvis aldri assosieres inn i kategorien *norsk elev*, fordi den inneholder et implisitt kriterium om norsk habitus og hvit hud (Gullestad, 2002a). Kategorien svart og afrikaner er like krenkende som alle andre merkelapper som definerer mennesker etter etnisitet og hudfarge, fordi det følger med en slags pakke av kulturelle preferanser i identifiseringen som *afrikaner* på skolen. Prieur har i sin forskning funnet ut at de ungdommene hun intervjuet erfarte at bestemte stereotypier på skolen gjør det vanskelig for svarte elever for eksempel å like klassisk musikk (Prieur, 2004).

Youdell (2003) beskriver hvordan kategorisering av svarte studenter i USA gjorde det vanskelig for dem å samtidig være svarte og flinke på skolen. Hun fant ut at med kategorien *svart* fulgte det med en pakke av preferanser og assosiasjoner (rap, street wear og gangster- stil) som gjorde det vanskelig å kombinere identifiseringen som svart med å være en flink og pliktoppfyllende elev (Youdell, 2003). Dette kan forklare noe av Stellas erfaring med å bli *lat* på skolen. Ved at skolen definerer henne som en afrikansk, svart jente, erfarer Stella å få innskrenkede muligheter til å kunne definere seg selv. Ved at elevene på skolen i tillegg assosierer henne med sult, fattigdom og krig, erfarer Stella at hun ikke får mulighet til å vise hvem hun egentlig er. Hennes overklassestatus og alle



de erfaringene som overklassejente hun har med seg fra sitt hjemland forblir usynlig og irrelevante på skolen.

Da jeg ble kjent med Stella og da jeg intervjuet henne på skolen, merket jeg fort hvordan hun endret sin oppførsel og væremåte i minoritetsklassen og i norskklassen. I norskklassen var hun stille og hun oppførte seg som om hun ikke brydde seg om de andre elevene. I minoritetsklassen var hun ikke sjenert og usynlig, tvert i mot, hun tok plass gjennom en stil og en væremåte som overkommuniserte hennes afrikanske opprinnelse. Hun virket stolt, men samtidig visste hun at hun var underlegen de norske elevene på skolen fordi hun var svart. I minoritetsklassen virket hun glad; hun smilte, sang og danset i friminuttene. Som hun sier: *Jeg kan være meg selv der (i minoritetsklassen). Alle elevene er utlendinger, og de pleier å spøke og tøyse om nordmenn.* Ut fra mine observasjoner virket det som om hun ikke kunne være seg selv i norskklassen, og hun overkommuniserte med vilje kategorien afrikaner på skolen. Stella er en stor og overvektig jente med masse krøller som hun fletter. Hun bruker store hettegensere, vide jeans og store hodetelefoner. Hun ser derfor litt *gangster* ut og fremstår som en slags *rapper* på skolen.

I tillegg til hennes væremåte og stil, merket jeg i intervjuet og i de mer uformelle samtalene med Stella et slags sinne og en maktesløshet i stemmen hennes. Hun sier: *Jeg tror ikke skolen ser hele meg. De ser ikke hvem jeg er, for jeg kan gjøre det bedre på skolen enn det jeg gjør i dag. Hvis jeg hadde hatt flere lærere som ville ha meg til å jobbe i timene og sånn, så kunne jeg kanskje ha jobbet.* Da Stella sa dette virket hun irritert, som om hun visste at hun kunne være flink på skolen, men hun opplevde å bli plassert i en bestemt bås som umuliggjorde det å være en god elev på skolen. I likhet med Youdells funn, virker det som om Stellas stil som *gangster* og *rapper* på skolen ikke kan kombineres med det å være en flink elev i den videregående skolen (Youdell, 2003).

Stellas erfaringer på skolen kan også forklares med begrepet *habitus* og med at hennes subjektivitet sitter i kroppen (Bourdieu, 1991). Bourdieu og den postkoloniale teoretikeren Frans Fanon (1952) hevder at subjektivitet og kropp ikke kan skilles. De hevder at studier av levd liv bør studeres som kroppsbundne erfaringer, som de *fargedes*

*erfaringers kroppsbundne natur (Fanon, 2008 (1952)).* Stella erfarer å være en representant for en kategori som definerer henne på bestemte måter, og som fanger henne inn i bestemte forestillinger og meninger om det å være svart, rapper og afrikaner. Hun opplever ikke å bli sett på som et unikt individ på skolen, men som Gullestad (2002) skriver, er det akkurat posisjonen til Stella (en afrikansk overklassejente) som fanger henne «i komplekse kategorier og usynlige gjerder iboende i majoritetens bestemte fortolkningsrammer» (Gullestad, 2002b, s.51). For Stella er det smertefullt ikke å ha muligheten til å delta i den norske skolen på en ubemerket måte, men alltid bli behandlet som en representant for en kategori.

Prieur (2004) skriver at hudfarge og etnisitet som kategorier er sosialt betydningsbærende, og de betydningene de bærer, speiler majoritetens hvite samfunnsmessige dominans over fargede mennesker. Alle er sin egen kropp, og man kan ikke unnsnippe de sosiale betydningene kroppen har (Prieur, 2004). Man kan ikke unngå kroppens sosiale betydning og fra de (ofte ubevisste) fortolkningene som andre gjør ut fra samfunnsmessige etablerte *folkemodeller* (Engebriksen & Fuglerud, 2009).

Når Stella forteller at nordmenn tror at hun sultet og var fattig, bare fordi hun kommer fra Afrika, tyder dette på at hun føler seg fanget av kategoriseringer. Det er ingen på skolen, verken lærere eller elever, som ser at Stella egentlig er en jente med overklassebakgrunn som er vant til et liv i overflod i Rwanda. For Stella betyr det å være afrikaner i Norge å være et offer for de assosiasjonene hennes hudfarge vekker hos andre, noe hun var veldig frustrert over da jeg intervjuet henne.

Siden Stella ikke kan slippe unna de kategoriseringene hennes kropp bærer med seg, har hun valgt å overkommunisere dem ved å ta til seg en afrikansk væremåte som rapper og gangster på skolen. Hvordan denne væremåten fører til at hun blir motløs på skolen, reflekterer hun også over i samtalen med meg. Siden det følger med en hel pakke av preferanser og stiler ved å være en gangster på skolen, beskriver hun hvordan det er vanskelig å samtidig redde seg selv fra skolens definisjon av henne, og være en flink elev på skolen (Youdell, 2003). Hun beskriver denne situasjonen slik: *Man ser jo på hva de andre elevene bruker av klær og ting. Hvis du bruker de samme tingene blir du*

*ganske selvsikker, for du vet at du ikke har noe feil. Men det er alltid noen som har noe bedre. Da mister du selvtillit og sånn.*

Min tolkning og forståelse av Stellas erfaringer på skolen er imidlertid ikke bare et resultat av mange nordmenns tolkninger av hennes fysiske karakteristikk, som hun i høyeste grad erfarer og beskriver selv i sin egen beretning. Da jeg intervjuet Stella, hadde hun et kroppsspråk og en væremåte som klart tok avstand fra skolens forestilling om en idealtypisk elev. For det første er hennes fysiske utseende annerledes, men det virker som om hun overkommuniserer dette gjennom sine valg av klær, sin væremåte og kroppsspråk.

Selv om Stella tilhører en overklasse i sitt hjemland, har hun i Norge tilegnet seg karakteristikkene til en ungdomssubkultur som underkommuniserer hennes klassetilhørighet. Kategorien etnisitet og hudfarge opererer dermed alltid sammen med og gjennom andre kategorier, og ikke alene. Det er ikke nok å ha en annen hudfarge for å bli behandlet annerledes, men Stella sin historie viser at også andre kategorier forsterker hennes erfaringer.

I neste delkapittel drøfter jeg nærmere Stellas erfaringer med lærere på skolen med utgangspunkt i observasjonsdata som refleksjonsgrunnlag.

### 9.5. Usynlige krenkelser som pedagogiske utfordringer

Stella sier: *Det er dumt når lærere på skolen sier: «Dere kommer aldri til å bli like gode som nordmenn» eller «Her i Norge gjør vi det ikke slik!».* Da mister jeg selvtillit og jeg gidder ikke å satse på skolen. I dette utsagnet skylder hun delvis på lærerne for erfaringen av å være annerledes på skolen. Stella er den eneste eleven i mitt materiale som snakker om lærere på en negativ måte. De fleste av de andre elevene sier positive ting om lærere på skolen. Mange skryter av lærerens gode hjelp og lærerens gode relasjoner til elevene, men Stella er den eneste eleven som forteller om flere episoder der læreren opptrer på en negativ måte ovenfor elevene i minoritetsklassen.

Pedagogisk forskning har vist at elever reagerer på lærerens forventninger om deres potensial (Rosenthal & Jacobson, 1992). Når lærere kommer med kommentarer til elevene som det Stella nevner, gir lærere et eksplisitt uttrykk for at de betrakter

minoritets elever som et problem, som noe som må fikses, og at det er deres oppgave som lærere å *sivilisere og opplyse dem*. Gjennom mine klasseromsobservasjoner var jeg også vitne til en lignende episode der en lærer uttrykte et problemfokus i møte med elever i minoritetsklassen:

*I en vanlig norsktime i minoritetsklassen opplevde jeg at flere av elevene med minoritetsbakgrunn pratet og beveget seg rundt i klasserommet, uten å høre på læreren som bad dem om å jobbe videre med oppgavene. De hadde nettopp begynt å svare på spørsmål fra en tekst de hadde fått utlevert av læreren, og jeg satt bakerst i klasserommet og observerte elevene mens de skulle jobbe med oppgavene, enten alene eller to og to sammen. Flere elever tullet og herjet i timen, de snakket høyt og viste ingen respekt for det læreren sa til dem. Etter en stund, og etter flere beskjeder fra læreren mens støynivået steg betraktelig i klasserommet, roper norsklæreren denne kommentaren til alle elevene i minoritetsklassen:*

*Er dere klar over at ingen av de andre lærerne på skolen vil ha dere fordi dere bråker slik? Hvorfor tror dere at ingen vil ha dere? Nå må dere bli stille og begynne å jobbe! En av guttene i minoritetsklassen reiser seg opp og svarer umiddelbart: «Fordi vi er utlendinger, derfor er det ingen om vil ha oss!» Alle elevene ler høyt.*

Denne episoden har i hvert fall to perspektiver. En side er lærerens opplevelse av mangel på kontroll over elever som bråker og ikke hører på hva hun sier. Hun opplever at det blir kaotisk å undervise når støynivået blir for høyt, særlig etter at hun flere ganger prøver å gi beskjed til elevene om at de skal være stille. Når hun kommer med den overnevnte kommentaren, tyder det på at hun betrakter hele gruppen med minoritets elever som en homogen og problematisk gruppe som ingen lærere vil undervise. Hun sier direkte at ingen av de andre norsklærerne vil ha dem fordi de bråker sånn. Hva skjer med minoritets elevenes selvforståelse når de får slike kommentarer fra lærere? Er denne kommentaren bare en bekreftelse på det disse elevene allerede vet; at de er underlegne norske elever og at det er derfor ingen lærere vil ha dem?

Den andre siden er elevenes erfaringer. Jeg observerte de samme elevene som bråket, danset og herjet i minoritetsklassen være usynlige og stille som mus i norskklassen. Dette tyder på at siden de ikke fikk uttrykke sin gryende individualitet i norskklassen, hadde disse elevene behov for å vise hvem de var i minoritetsklassen, men *i en*

*forsterket form.* Jeg merket ved flere anledninger hvordan mange elever overdrev sin væremåte i minoritetsklassen, som en slags ballong som sprakk i en kontekst der de endelig kunne vise hvem de var. Dette tyder på at disse elevene overførte den energien de hadde samlet opp i norskklassen, til minoritetsklassen. Kan det være at minoritetslevenes dårlige oppførsel i minoritetsklassen er en måte å få ut frustrasjon på i en skole som ellers definerer disse elevene som annerledes og underlegne på grunn av deres minoritetsbakgrunn?

I neste delkapittel fortsetter jeg drøftingen av elevenes erfaringer med å være annerledes, men nå ut i fra andre og mer komplekse sosiale kategorier enn kategoriene hudfarge og etnisitet. Jeg har kaller neste delkapittel for mikroaggresjon, fordi elevenes beretninger om å føle seg annerledes på skolen handler om usynlige hendelser som ikke kan bevises eller så lett forklares. Likevel oppleves disse erfaringene som krenkende og definerende for minoritetslevene i denne studien.

#### 9.6. Mikroaggresjon

I forrige delkapittel drøftet jeg hvordan hudfarge og etnisitet var viktige kategorier i minoritetslevenes opplevelser av å føle seg annerledes. Jeg gjorde også rede for hvordan disse kategoriene ikke opererer alene, men at de alltid virker *gjennom* andre og *sammen* med andre sosiale kategorier for strukturering av elevenes erfaringer på skolen (Bhopal & Preston, 2012).

I dette delkapittelet analyserer jeg fortsatt minoritetslevenes erfaringer av å være annerledes, men her drøfter jeg slike erfaringer gjennom kompleksiteten av sosiale kategorier som virker sammen med etnisitet og hudfarge. Med disse analysene løfter jeg opp kompleksiteten i elevenes erfaringer, og jeg analyserer hvordan erfaringer av å være annerledes skapes av dynamikken i den sosiale kompleksiteten som kjennetegner dagens superdiversitet (Vertovec, 2007).

Mikroagresjon<sup>47</sup> beskrives av Gressgård og Yael Harpal (2014) som hverdagslige handlinger og kommentarer, ofte ubevisste og ikke-verbale, som virker nedverdiggende for dem de rettes mot. Det kan være markeringer gjennom kroppsspråket, slik som å overse eller stirre på noen, møte noen med skepsis og mistenkeliggjøre visse mennesker, eller det kan dreie seg om bemerkninger som får mottakere til å føle seg nedverdiget, underlegne og marginaliserte (Gressgård, 2014; Gressgård & Harlap, 2014). Det sentrale med mikroagresjon er at de hverdagslige ydmykelsene markerer et underordningsforhold, selv om forskjellsmarkørene ikke nevnes eksplisitt og intensjonen ikke er å fornærme noen. Ofte betraktes disse ytringene eller handlingene som harmløse for de som sjelden eller aldri opplever dem selv (Gressgård & Harlap, 2014).

I denne studien analyserer jeg elevenes erfaring med mikroagresjon gjennom postkolonial teori, som en konsekvens av Saids beskrivelser av orientalistiske prosesser i skolen, der bildet av *den andre* skapes som noe negativt i forhold til den positive selvforståelsen vi skaper av *oss selv* (Said, 2003). I tillegg til dette definerer jeg mikroagresjon på skolen som en konsekvens av Spivaks forestilling om *the subaltern*, den underordnede, og som den postkoloniale naturaliserte forestillingen om *vesten* som den overordnede, og *resten* som den underordnede (Spivak, 1988)<sup>48</sup>.

Mange elever med minoritetsbakgrunn i denne studien gir uttrykk for en subtil og nesten usynlig måte å bli behandlet annerledes på i den videregående skolen. Ingen av minoritetselvene i denne studien forteller om opplevelser av direkte diskriminering, angrep eller vold. Det var imidlertid overraskende at flere av de *synlige* minoritetselvene, og da særlig jenter med hijab, har opplevd mobbing og trakassering av norske elever, og særlig av norske gutter, da de gikk på ungdomsskolen.

---

<sup>47</sup> Begrepet mikroagresjon har sin opprinnelse i kritisk raseteori, definert som utilsiktet diskriminering og *brief, everyday exchanges that send denigrating messages to certain individuals because of their group membership*, Derald Wing Sue (2010). *Microaggressions in Everyday Life: Race, Gender, and Sexual Orientation*.

<sup>48</sup> For en nærmere forklaring av disse teoretiske perspektivene, se teorikapittel.

Her er åtte elevsitater som beskriver dette:

*Det er ingen av de norske elevene som snakker til meg. Ingen vil jobbe med meg med oppgaver eller andre former for samarbeid. Jeg føler meg ikke godtatt i klassen min, selv om ingen mobber eller plager meg direkte. Når det er gruppearbeid, er det ingen som velger meg, og når klassen hadde en blikjent- uke i starten av skoleåret, var det ingen som spurte hva jeg het engang. Det virker som om jeg er usynlig i norskklassen (Salimah, fra Palestina).*

*På ungdomsskolen var det få andre utenlandske elever og jeg ble plaget av de norske elevene. Jeg trivdes veldig dårlig, og mange så på meg som annerledes fordi jeg hadde på meg sjal. Det var det lengste året i livet mitt (Fakhira, fra Somalia).*

*Nordmenn ønsker kanskje ikke å bli kjent med utlendinger. Det er vanskelig når læreren i norskklassen sier at elevene kan samarbeide i grupper som de selv ønsker, og ingen velger meg. Alle får en gruppe, og jeg må ofte gå til læreren for å si at jeg ble alene. Det er litt ekkelt (Sihar, fra Etiopia).*

*Jeg trivdes ikke på ungdomsskolen. Jeg ble mobbet av noen norske elever i friminuttene fordi jeg brukte lange skjørt og hijab. Jeg snakket ikke så bra norsk heller. Noen gutter pleide å erte meg og dra av hijaben min på skolen (Selam, fra Somalia).*

*Jeg kan ikke vise hvem jeg er i norskklassen og jeg kan heller ikke være meg selv; jeg føler meg fortapt noen ganger... Når jeg er i den vanlige klassen med nordmenn, føler jeg at jeg er dum og dårlig. Men når jeg er i minoritetsklassen, føler jeg meg helt som vanlig (Kim, fra Burma).*

*Jeg synes at det er vanskelig for utlendinger å gå på norsk skole. Jeg har sett hvordan andre utlendinger blir ertet og mobbet, og det synes jeg er veldig ille. Jeg har ikke opplevd noe negativt på den videregående skolen, men jeg prater ikke så mye med andre heller. På ungdomsskolen ble jeg mobbet, og det husker jeg ennå... Norske ungdommer har ikke respekt for andre mennesker, og spesielt andre utlendinger. For eksempel, en elev fra Somalia. Du kan ikke bare komme og kalle han neger og sånn. Det synes jeg er ekkelt (Yasir, fra Afghanistan).*

*Det gjør noe med deg når noen peker på at du er forskjellig. Eller når elevene ikke prater med deg. Det er utenlandske elever som sitter ved siden av norske elever i mange*

*timer uten å snakke sammen. Kanskje har det gått et halvt år og de norske elevene vet ikke hvem du er! Det er jo litt trist! Det er jo også en tilbakemelding når norske elever ikke sier noen ting. Det er en stor tilbakemelding på at du er annerledes (Sihar, fra Etiopia).*

*Jeg fikk ekstra oppmerksomhet fra lærere etter at jeg begynte å bruke hijab på skolen. Det virker som om lærere tror at jeg trenger ekstra hjelp bare fordi jeg bruker hijab, noe jeg ikke trenger hele tiden (Leilah, fra Irak).*

*Jeg opplever at det er mange som ser stygt på meg fordi jeg bruker hijab. Hvis jeg går forbi, så forskyver de seg og trekker seg unna. Men jeg bryr meg ikke om det! (Selam, fra Somalia).*

*Jeg husker den vanskelige perioden på skolen da jeg først kom til Norge. Jeg var sjenert og turte ikke å prate med noen. Det var ingen andre elever fra Thailand og jeg måtte bruke kroppsspråk for å gjøre meg forstått. Jeg var ofte alene på skolen, jeg ble mobbet og følte meg redd. Jeg tenkte at lærere og elever ville tro at jeg var dum hvis jeg spurte om hjelp (Ratana, fra Thailand).*

Alle disse erfaringene elevene forteller om, både fra ungdomsskolen og fra den videregående skolen, er vanskelige å beskrive og utfordrende for elevene å fortelle om til lærere og andre. De handler blant annet om blick, kroppsspråk, tonefall og usynliggjøring. De er subtile hverdagshendelser som de kjenner på kroppen, men som elevene har vanskeligheter med å beskrive. Disse elevene tenker at det er de selv det kan være noe galt med, og ikke de andre (Spivak, 1990). Elevene betrakter disse erfaringene som en naturlig del av å være en utlending i Norge og som en del av det normale, uten å stille kritiske spørsmålstegn ved dem. Erfaringene er på en måte blitt inkorporert og kroppsliggjort hos elevene som *normale* og *naturlige* hendelser i livet til innvandrere i Norge, og som de ikke kan gjøre noe med (Spivak, 1988).

Selv om det er vanskelig for elevene å snakke om disse temaene på skolen, tror jeg at jeg fikk mye av den informasjonen jeg fikk fordi jeg selv er en synlig minoritet i Norge. Jeg fortalte elevene flere ganger at jeg også hadde gått i innføringsklasse da jeg kom til Norge og at jeg også har vært en minoritets elev på den videregående skolen. Dette førte til at mange identifiserte seg med meg. De fikk tillit til mine gode intensjoner om å



forstå deres situasjon på skolen. En annen årsak til at mange fortalte meg om disse hendelsene er at jeg tilbrakte mye tid med dem i den perioden jeg gjorde observasjonene på skolen. Jeg ble personlig kjent med mange elever på skolen, og vi hadde mange uformelle samtaler før jeg intervjuet dem. Tillit er et viktig aspekt i kvalitativ forskning (Tjora, 2012a).

Minoritetselevene gir uttrykk for at den etniske dimensjonen ved subjektivitet blir gjort relevant på skolen, selv når den burde være irrelevant. Etnisitet som dimensjon blir i tillegg gjort relevant på en negativ måte, ved at elevene opplever disse handlingene som krenkelser og marginalisering. I tråd med Prieur blir disse erfaringene til en serie av små krenkelser i hverdagslivet (Prieur, 2004). Eksempler på slike krenkelser i elevenes fortellinger er ikke å bli valgt ut til gruppearbeid, at ingen spør hva de heter, at ingen snakker med dem i klassen, at folk snur ryggen til dem når det skal være samarbeidsoppgaver på skolen, at ingen velger dem når det skal velges lag i gymtimene, at noen ser rart på dem fordi de har på sjal. Disse hendelser er handlinger av mikroagresjon som majoriteten ikke ser i kraft av sin egen privilegerte posisjon som majoritet. Privilegium defineres her som en usynlig og ikke-tilegnet fordel basert på tilhørighet til en umarkert sosial gruppe, slik som å være hvit, mann og tilhøre middelklassen (Gressgård, 2014).

Det som er viktig å nevne i denne sammenhengen, er hvordan mikroagresjon sees som trivielt og harmløst for de som sjelden eller aldri rammes av det. Derfor er det så vanskelig å bevise at det finnes mikroagresjon på skolen eller at minoritetselever erfarer disse handlingene i sine respektive klasserom sammen med norske elever. Ofte er det slik at når minoritetselever prøver å bemerke disse hendelsene, blir de beskyldt for å overreagere eller være for sensitive eller nærtagende av både elever og lærere. Fordi mikroagresjon som markering av forskjeller mellom elever ofte enten benektes eller bortforklares, er det vanskelig å påvise disse underordnings- og differensieringsmekanismene (Gressgård & Harlap, 2014).

Elevsitatene blir uttrykt av *synlige* elever på skolen. Med synlige mener jeg at de har en annen hudfarge og etnisitet. Elevene er både jenter og gutter, men flesteparten er jenter fra både Midtøsten og Afrika som er muslimer og har hijab på seg i skolen. Dette tyder

på at erfaringer av å være annerledes på skolen har en religiøs dimensjon og en kjønnsdimensjon. I tillegg til dette tilhører de fleste av elevene i sitatene over arbeiderklassen eller underklassen fra sine respektive hjemland. Dette tyder på at klassedimensjonen også er til stede. Videre finner jeg at de aller fleste av elevene som er sitert har bodd relativt kort tid i Norge. Dette tyder på at også tidsdimensjonen er viktig for å forstå erfaringen av å være annerledes på skolen, noe som blir interessant å undersøke i neste kapittel der jeg gjennomfører interseksjonalitetsanalyser.

Det jeg påpeker i denne sammenhengen, er viktigheten av å løfte opp elevenes sosiale kompleksitet for å få nærmere innsikt i hvorfor de føler seg så annerledes enn norske elever på skolen. Selv om kategoriene etnisitet og hudfarge er viktige forklaringsdimensjoner i minoritetselvenes egne historier om erfaringer og opplevelser på skolen, ser jeg at disse kategoriene ikke opererer i et vakuum, men at de er sammenvevd med flere andre sosiale kategorier. Selv om minoritetselvene selv ønsker å løfte frem hvordan deres etnisitet og hudfarge spiller en stor rolle i strukturering av deres subjektposisjoner på skolen, drøfter jeg hvordan etnisitet og hudfarge virker sammen med andre kategorier i skapelsen av bestemte subjektposisjoner på skolen.

I neste delkapittel fortsetter jeg den empiriske analysen med historien til Ling. Jeg analyserer denne historien gjennom det teoretiske perspektivet om mikroagresjon for å løfte opp kompleksiteten i hennes situasjon på skolen. Ling er en jente fra Kina som er født i Norge, men som bodde i Kina i 10 år før hun reiste tilbake til foreldrene sine i Norge igjen. Historien til Ling forteller på mange måter hvordan skolen som institusjon også gjennomfører ubevisste handlinger av mikroagresjon. At skolen bestemmer at Ling blir plassert i minoritetsklassen når hun egentlig trenger spesialpedagogisk kompetanse, definerer jeg som en handling av mikroagresjon mot henne.

#### [Ling – historien om å være feilplassert i skolen](#)

Ling er en norskfødt jente med foreldre opprinnelig fra Kina. Foreldrene til Ling eier en kinesisk restaurant i Norge. Ling ble sendt til besteforeldrene i Kina da hun var 8 måneder gammel. Foreldrene hadde ikke tid til å passe på henne i Norge og det var hennes mormor som oppdro henne i Kina de første 10 årene av hennes liv. Ling forteller at hun var mye syk som liten i Kina. Hun led av astma og pustevansker, og hun var mye på sykehuset i Kina de to første leveårene. Hun synes at skolen i Kina er veldig

konkurransorientert og autoritær, og siden hun var så mye syk som liten klarte hun ikke å gjøre det bra på skolen der.

Ling kom tilbake til foreldrene i Norge da hun var 10 år gammel. Nå er hun 16 år og går på vg1 Studiespesialisering med minoritetsklassen. Da Ling kom tilbake til Norge, gikk hun på Innføringsklasse i to år før hun startet i en vanlig norsk klasse fra sjuende klasse. Hun har dermed gått i en vanlig norsk klasse gjennom hele ungdomsskolen. Ling snakker veldig bra norsk og hun har mange norske venner på fritiden. Likevel går hun i minoritetsklassen fordi hun har dysleksi, og hun skriver ikke så bra. Hun sier: *Jeg vil jo gjerne gå i en vanlig norskklasse hele tiden da...* Hun ønsker ikke å gå sammen med elever som holder på å lære seg norsk og trenger ekstra hjelp, samtidig som at hun forstår at hun er der siden hun har dysleksi og kan få ekstra hjelp i minoritetsklassen.

Ling opplever at det var vanskelig å starte på den videregående skolen. Sånn sett var det lettere å starte i minoritetsklassen, fordi de har det mer koselig der. Ling synes det var vanskelig å bli kjent med norske elever i starten, men nå går det mye bedre og hun trives godt på skolen. Hun liker den norske skolen fordi alle elever får samme hjelp av lærerne og de snakker med alle elevene på skolen og ikke bare de flinke elevene, som i Kina. Skolen i Norge er mer åpen og man kan si hva man liker og ikke liker. Det synes Ling er veldig fint.

Likevel mener Ling at det ikke er lett å bli kjent med nordmenn i den videregående skolen, særlig hvis hun går i minoritetsklassen. Hvis nordmenn kjenner noen fra før av, trenger de liksom ikke å bli kjent med flere. *Det er ikke enkelt å starte midt i året på skolen i Norge*, sier hun. Ling forteller likevel at hun trives i sin norskklasse. Elevene snakker noen ganger med henne og hun prøver å delta. Det er faktisk noen elever i norskklassen som prater med henne ofte.

Ling føler ennå at det er vanskelig å delta i diskusjoner med norske elever, og hun opplever noen ganger at de ikke hører på hva hun sier. Men hun prøver likevel, og det går fremover. Hun er ikke så fornøyd med minoritetsklassen på skolen. Hun sier at elevene tuller og bråker for mye i den klassen, og det blir vanskelig å konsentrere seg der. Hun mener at utenlandske elever føler at de må ta igjen for det som foregår utenfor skolen og kanskje i norskklassen. De tuller altfor mye med hverandre og erter hverandre om sin kultur og slike ting. Det liker hun ikke.

Ling føler at hun tilpasser seg etter hvor hun er. Hun føler at hun blir påvirket av både familien sin og av de norske vennene hun har på skolen nå. Hun vil gjerne bli bedre kjent med den norske kulturen og med norske elever, men hun vet at hun også er kineser. Hun synes det er fint at hun kan sammenligne to kulturer og at hun kan velge det beste fra begge. Likevel føler hun seg mest som kineser hjemme med sin familie, og

norsk på skolen sammen med sine norske venner. *Det går helt fint å være sånn, sier hun.*

I tråd med postkoloniale teorier og teorien om mikroagresjon, tolker jeg Ling sin historie som en rekke hendelser av mikroagresjon, ubevisst gjennomført av både lærere og av skolen som institusjon. I dette tilfellet er det derfor mer snakk om *strukturelle* former for mikroagresjon enn *relasjonelle* former for mikroagresjon som i elevsitatene presentert i forrige delkapittel.

Det er vanskelig for meg å forstå hvorfor Ling ble plassert i minoritetsklassen på skolen, når hun egentlig trenger spesialpedagogiske tiltak på grunn av sin dysleksi. Ling er feilplassert i minoritetsklassen. Hun kan både snakke og skrive godt norsk, og hun trenger ikke ytterlige norskopplæring på linje med de andre elevene med minoritetsbakgrunn som er plassert i minoritetsklassen på grunn av kort botid i Norge eller på grunn av vanskeligheter med å følge med i den vanlige undervisningen sammen med norske elever. Det Ling trenger er spesialpedagogiske tiltak som kan lære henne å håndtere diagnosen dysleksi, og ikke å bli plassert sammen med elever som er i en integreringsprosess og som har norsk språkopplæring. Dette har hun allerede vært gjennom tidligere da hun gikk to år i innføringsklassen etter at hun kom tilbake fra Kina da hun var 10 år gammel.

Ling er den eneste eleven med minoritetsbakgrunn fra minoritetsklassen som faktisk var bedre inkludert i sin norskklasse enn i minoritetsklassen. Når hun sier: *Jeg vil jo gjerne gå i en vanlig norskklasse hele tiden da...*, peker Ling på den samme observasjonen jeg gjorde av henne både i minoritetsklassen og i norskklassen. Ling føler seg bedre tilpass i norskklassen. Der har hun flere norske elever som hun prater med, og selv om hun ikke er den mest aktive i klassen (hun er rolig og virker sjenert), jobber hun godt med skolearbeidet i den grad hun kan på grunn av hennes diagnose. I minoritetsklassen er hun tydelig utilpass. Hun sier: *Elevene tuller og bråker for mye i den klassen, og det blir vanskelig å konsentrere seg der.* Jeg så ved flere anledninger hvordan Ling skar grimaser til guttene som tullet i minoritetsklassen. Hun klarte ikke å konsentrere seg om skolearbeidet når de andre elevene herjet i klasserommet. Samtidig er det ikke norskopplæring hun trenger, men tilrettelegging av undervisning på grunn av at hun har

lese- og skrivevansker. Hva er årsaken til at hun er plassert i minoritetsklassen? Hva er den pedagogiske begrunnelsen for at dette valget ble tatt i skolen? Hvem bestemte det?

En begrunnelse kan være at minoritetsklassen som helhet blir regnet som en organisatorisk differensiering innenfor skolen (Engen, 2014), der tilpasset opplæring til minoritets elever blir gitt flere og bedre muligheter enn i en vanlig norskklasser. Det kan hende at Ling ble plassert der fordi skolen tenkte at hun kunne få bedre hjelp der som minoritets elev, selv om denne klassen er beregnet for minoritets elever som trenger hjelp til å lære norsk. Jeg tror ikke at lærerne har den nødvendige spesialpedagogiske kompetansen til å hjelpe Ling med hennes lese- og skrivevansker og dysleksien.

Her er det viktig å dvele ved den ambivalensen som finnes i den norske skolen. Selv om Pihl (2010) argumenterer for hvordan mange minoritets elever får spesialpedagogiske tiltak og diagnoser når årsakene til elevenes mistilpasning i skolen har etniske, sosiale eller kulturelle årsaker, skjer det omvendte i historien til Ling. Med Ling møter vi en jente som faktisk har spesialpedagogiske behov, men som plasseres i en klasse som er tilpasset minoritets elevenes gruppebehov og der skolen overser hennes individuelle spesialpedagogiske behov fordi hun defineres som en minoritets elev.

Ling har den nødvendige sosiale og språklige kompetansen til å kunne gå i en vanlig norskklasser på heltid. At hun går i minoritetsklassen som en del av hennes rett til tilpasset opplæring på skolen, forsinkes hennes faglige og sosiale utvikling. Av de norske elevene i hennes vanlige klasse blir hun definert som minoritets elev ved at hun går i minoritetsklassen, og hun blir dermed annerledes. Av skolen som institusjon og av lærerne blir hun også definert som en minoritets elev som trenger spesiell tilrettelegging, derfor blir hun plassert i minoritetsklassen. Det at skolen definerer henne som en minoritets elev og ikke som en vanlig elev som trenger spesialpedagogisk kompetanse, definerer jeg som en utøvelse av mikroagresjon mot henne.

Det som overrasker meg i Ling sin historie, er at ingen reagerer på at Ling er plassert i minoritetsklassen. Til og med Ling selv godtar denne avgjørelsen som normal. Hun sier: *Jeg vil ikke gå sammen med elever som holder på å lære seg norsk og trenger ekstra hjelp til språket, men jeg forstår at jeg er der siden jeg har dysleksi og i*

*minoritetsklassen kan jeg kanskje få ekstra hjelp.* Ingen lærere reagerer på dette, og heller ikke Lings foreldre.

Er Ling plassert i minoritetsklassen kun fordi hun er en minoritet i Norge? Tror virkelig skolen at Ling vil få bedre faglig tilrettelegging ved at hun går sammen med andre elever som holder på å lære seg norsk, når hun egentlig har en spesialpedagogisk diagnose som ikke har noe med hennes status som minoritetselev å gjøre? Jeg har dessverre ikke svar på dette, bare undrende spørsmål. Min egen tolkning er at Ling er et offer for skolens homogeniseringsprosesser av elever med minoritetsbakgrunn (Bhabha, 1994), der posisjonen som minoritetselev definerer hennes utfordringer gjennom etniske og kulturelle kategorier. Skolen ser dermed ikke det unike i Lings utfordringer, som er både lese – og skrivevansker og at hun er en minoritetselev. Ved å være en minoritetselev blir hun plassert sammen med alle de andre elevene som har *lignende* faglige utfordringer og som får et skoletilbud basert på gruppebehov.

Med historien til Ling viser jeg hvordan en elev med minoritetsbakgrunn som ønsker å bli inkludert i en vanlig norskklasse, faktisk *forhindres* fra å gjøre det på grunn skolens reglement. I følge opplæringsloven har skoler rett til økonomisk tilskudd for hver minoritetselev skolen har. Dette tilskuddet er øremerket elevenes behov for særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring. Skoler tjener dermed økonomisk på å ha mange elever med minoritetsbakgrunn. Historien til Ling viser at hun ikke trenger spesiell tilrettelegging fordi hun har en minoritetsbakgrunn. Hun trenger tilrettelegging på grunn av diagnosen dysleksi som krever spesialpedagogisk kompetanse til tross for at hun i tillegg er en minoritetselev.

Ambivalensen i den norske skolen er at det virker som om minoritetslever enten blir plassert i spesialpedagogiske tiltak når skolen ikke forstår elevenes utfordringer, eller så blir elevene plassert i minoritetsklasser kun fordi de har minoritetsbakgrunn og dermed *lignende utfordringer* som gruppe.

Lings historie viser hvordan skolens definisjon av en minoritetselev noen ganger er *overordnet* det unike i individet, som i dette tilfelle er Lings behov for spesialpedagogisk kompetanse og ikke en organisatorisk tilrettelegging bare fordi hun

er en minoritetselev. Kategorien minoritetselev i denne historien overgår alle de andre kategoriene. Ling er innlemmet i på skolen.

I neste historie møter vi Sihar. Sihar er en 18 år gammel jente fra Etiopia. Hun er en enslig, mindreårig flytning som har opplevd mye vondt på tross av sitt korte liv. Hun går på vg1 Studiespesialisering med minoritetsklassen, og hun sliter med mye sykdom og fravær. Sihar er en svært reflektert jente. Det er mye hun ikke forstår med det norske samfunnet, og hun trenger noen som kan veilede henne i denne prosessen. Hun blir veldig sliten av alle de kravene som pålegges henne, både på skolen og ellers. Sihar er ikke vant til å selv bestemme over sitt eget liv, og hun blir sint av at nordmenn tar for gitt at hun kan være selvstendig, når hun ikke vet hvordan man blir selvstendig og ingen har lært henne det.

#### [Sihar – historien om usynliggjøring av fortiden](#)

Sihar er en 18 år gammel jente født i Etiopia, med foreldre opprinnelige fra Eritrea. Hun kom til Norge for 3 år siden som enslig mindreårig flyktning. Hennes historie starter i Etiopia. Faren forlot moren og Sihar da hun var sju år. Etter hvert reiste moren og Sihar til Sudan, der moren døde av sykdom. Sihar ble alene i Sudan.

Sihar startet å lete etter sin far, og hun reiste alene i Sudan og Etiopia i lang tid uten hell. Hun ble etter hvert plukket opp av arbeidere i FN som fløy henne til Oslo. Der ble hun fratatt alt hun hadde; pass og andre dokumenter, og plutselig ble hun en flyktning i Norge. Da hun kom til Norge bodde hun på asylmottak på tre ulike steder i Norge før hun ble bosatt i den byen hun bor i nå. Hun fikk også en kontaktfamilie gjennom barnevernet og begynte å lære seg språket. Sihar går nå på vg1 Studiespesialisering med minoritetsklassen. Sihar sier at hun ofte blir sint og trist, og at det ikke går så veldig bra på skolen. Hun har en del fravær og det er vanskelig å lære noen ganger, fordi hun ikke kan konsentrere seg. Hun har også magesår, som gjør at hun ofte blir syk. Sihar sier at den norske skolen ikke er vanskelig, men at det er masse ting ved siden av som hun må leve med. Hun har et mål om å bli sykepleier en gang.

Sihar forstår ikke den norske skolen. Hun skjønner ikke hvorfor mye av skolearbeidet er frivillig, og hvorfor så mange innleveringer er uten karakterer. Hun ser ikke poenget med det.

Hun blir satt til å samarbeide eller diskutere med noen elever uten å få vurdering. Hun forstår ikke vitsen, og hun mener at man ikke blir motivert når så mye skal være frivillig. Samtidig mener hun at hun kanskje ikke er moden for å arbeide alene og lære selv. Hun trenger noen som bestemmer hva hun skal gjøre og gir henne prøver og karakterer slik at hun kan bli motivert. Det får hun ikke i den norske skolen. Her er det

hun selv som må velge om hun skal gjøre leksene eller ikke. Og hun har ikke klart å følge med ennå. Det som er positivt med den norske skolen er alle de mulighetene elevene har, sier Sihar. Hvis man får dårlige karakterer, er det ingen som sier at man er dum. Det er bare å prøve på nytt. *Man får flere muligheter til å velge fag også, og det går an å ombestemme seg. Det er fint*, sier Sihar.

Hun mener også at nordmenn kanskje ikke ønsker å bli kjent med utlendinger. Hun synes det er vanskelig når læreren i norskklassen sier at elevene kan samarbeide i grupper som de selv ønsker, og ingen velger henne. Alle får en gruppe, og hun må ofte gå til læreren for å si at hun ble alene. Det er litt ekkelt. Sihar nevner også at hun blir veldig sliten av å måtte gjøre alt selv på skolen. Hun blir veldig sliten og sint. Sihar uttrykker det slik: *Hvis eleven har et problem, må de selv gå og spørre rådgiveren, helsesøsteren, NAV eller forskjellige personer. Det er ingen som hjelper deg. I Etiopia har ikke mennesker så mye ansvar. Familien gjør alt for deg, og de bestemmer slik at man kan bare slappe av. Jeg savner det. Her er ting mer kompliserte, og du må være sterk. Jeg blir sliten av det.*

Sihar føler seg ikke godtatt av norske elever på skolen. Hun føler at hun ikke kan være seg selv. Hun opplever at hun må endre seg for å kunne bli godtatt av andre på skolen, og det vil hun ikke. Hun er afrikaner, og hun opplever at norske elever noen ganger ser rart på henne. Sihar er stolt av å være afrikaner, og hun vil ikke endre seg for at andre skal begynne å prate med henne. De må godta henne slik hun er. Hun sier: *Når du kommer til en annen kultur og et annet samfunn, mister du den du har vært. Du mister selvtillit og du blir redd for å snakke. Du snakker ikke i timen fordi du er redd. Redd for at noen skal si noe til deg eller for at de skal tro du er dum. Du kan ikke si hva som helst. Du tenker om det er riktig eller ikke det jeg tenker, skal jeg snakke eller ikke snakke. Har jeg gjort noen ting galt? tenker man hele tiden i norskklassen. Du tenker mye fordi du er forskjellig. Du vet med deg selv, du er annerledes og tenker annerledes.*

Sihar synes derimot at minoritetsklassen er veldig fin. Hun uttrykker det slik: *Når vi er i minoritetsklassen, selv om vi er fra forskjellige kulturer, er det noe vi har felles. For eksempel, elever fra araberland og afrikanere. Vi er helt forskjellige, på samme måte som nordmenn. Men når vi kommer til Norge har vi noe som gjør oss..., som vi får til felles. Vi er alle innvandrere, ikke sant? I minoritetsklassen kan vi bli glade og oppstemte! Her kan jeg være den jeg vil, her kan jeg prate og alle godtar. Det er godt å være der, selv om guttene bråker litt mye noen ganger.*

Sihar synes det hadde vært godt med litt mer oppmerksomhet i norskklassen. Kanskje en lærer som spør: Hva synes du Sihar? Eller en elev som spør: Hvor er du fra? Eller: I dag snør det mye! Da kan man bli litt stolt av seg selv på skolen. Sihar sier: *Det gjør noe med deg når noen peker på at du er forskjellig. Eller når elevene ikke prater med*



*deg. Det er utenlandske elever som sitter ved siden av norske elever i mange timer uten å snakke sammen. Kanskje har det gått et halvt år og de norske elevene vet ikke hvem du er! Det er jo litt trist! Det er jo også en tilbakemelding når norske elever ikke sier noen ting. Det er en stor tilbakemelding på at du er annerledes.*

Sihar sier også at den norske skolen hjelper elevene godt til å bli kjent med seg selv. Elevene skal ta ansvar og de skal kunne velge selv. Men elevene mister noe på veien. Hun synes at familien og vennene er nærmere hverandre i Afrika og hjelper og støtter hverandre mer der.

I Norge er det ikke sterke bånd mellom venner og familien. Alle bryr seg bare om seg selv.

Sihar synes det er litt trist. Hun blir også trist når hun tenker på alle de innvandrerelevne som slutter i den videregående skolen. Sihar sier at det ikke bare er det faglige som gjør at de slutter. Det er masse ting som nordmenn ikke forstår. Noen elever har kanskje en familie som er uenig i at de skal forandre seg så mye med å gå i den videregående skolen. Familien vil fortsatt at elevene skal tenke mest på familien og kulturen sin, og de synes at elevene blir egoister fordi de lærer å tenke mer på seg selv i den norske skolen. Familien liker ikke hvordan elevene forandrer seg på skolen, elevene får problemer og de må velge. *Mange innvandrerelever slutter på skolen fordi de velger familien og kulturen sin til slutt*, sier Sihar.

Historien til Sihar viser hvordan kompleksiteten i dagens samfunn kan erfares av mennesker som ikke har vokst opp i Norge som et senmoderne, superdiverse samfunn, med alle de kravene og valgmulighetene som finnes (Andersson, 2000). Sihar er en afrikansk jente som har vokst opp under kummerlige, fattige og vanskelige omstendigheter, først med en far som forlater både henne og moren, og etter hvert med en mor som dør av sykdom. Bare dette er grunner nok til å gi traumatiske erfaringer for en liten jente som blir alene og foreldreløs i Sudan. Videre forteller Sihar om en ensom og trist reise gjennom Sudan og Etiopia, der hun opplevde mye elendighet før hun ble fraktet til Norge av FN- arbeidere. Disse erfaringene har nok preget Sihar på mange måter, og de forklarer noe av hennes dårlige helse i dag.

Sihars barndomsopplevelser innvirker på hvordan hun gjør det på skolen i dag. Hun har en del fravær og er ofte syk. Det er sikkert mye hun må bearbeide før hun klarer å gjøre det bedre, men Sihar erfarer at skolen ikke ser hva hun har opplevd og krever at hun gjør mer enn det hun takler. Hun sier:

*Hvis eleven har et problem, må de selv gå og spørre rådgiveren, helsesøsteren, NAV eller forskjellige personer. Det er ingen som hjelper deg. I Etiopia har ikke mennesker så mye ansvar. Familien gjør alt for deg, og de bestemmer slik at man kan bare slappe av. Jeg savner det. Her er ting mer kompliserte, og du må være sterk. Jeg blir sliten av det.*

Jeg tolker dette sitatet med at Sihar ikke forstår alle de kravene som stilles til henne i Norge, fordi hun ikke er oppvokst i det senmoderne norske samfunnet med de vestlige idealene om individualitet, selvstendighet, autonomi og selvrealisering (Spivak, 2003). Sihar er sosialisert i en annen kulturell virkelighetsforståelse og selvforståelse, der disse vestlige idealene ikke er vektlagt i like stor grad som i Norge. Når hun sier at ting i Norge er mer kompliserte, peker hun på en senmoderne oppvekst som hun ikke har vært en del av (Giddens, 1992). Hun har hatt sin oppvekst i kollektivistiske samfunn, der familien og den nærmeste gruppen bestemmer mer og der individets grenser i forhold til hverandre er mer løse og diffuse, slik at mange ikke opplever å ha en avgrenset individualitet som definerer individet som autonomt i forhold til andre mennesker (Hylland Eriksen, 1994; Lévi-Strauss, 2003). Det å være et selvstendig og autonomt individ er en sosial konstruksjon som læres gjennom sosialisering og som ofte tas for gitt av majoriteten som betrakter dette som en naturtilstand og en universell dimensjon hos mennesket (Said, 2003).

Når selvstendighet og autonomi betraktes som naturlige universelle dimensjoner og beskrives som en *essens* hos mennesket, havner de som ikke er autonome og selvstendige inn i orientalistiske og underordnede forestillinger (Said, 2003; Spivak, 1988). Mange minoritets elever kan bli betraktet som underutviklet, *ville* og avhengige, fordi de blir plassert i den negative polen av majoritetens vestlige selvforståelse. Sihar sier:

*Når du kommer til en annen kultur og et annet samfunn, mister du den du har vært. Du mister selvtillit og du blir redd for å snakke. Du snakker ikke i timen fordi du er redd. Redd for at noen skal si noe til deg eller for at de skal tro du er dum. Du kan ikke si hva som helst. Du tenker om det er riktig eller ikke det jeg tenker, skal jeg snakke eller ikke snakke. Har jeg gjort noen ting galt? tenker man hele tiden i norskklassen. Du tenker mye fordi du er forskjellig. Du vet med deg selv, du er annerledes og tenker annerledes.*

Mitt spørsmål her er hvorfor mennesker som ikke deler den samme selvforståelsen som det vestlige idealet om selvstendighet og autonomi automatisk blir den underordnede i

etniske relasjoner. Hvorfor opplever Sihar å føle seg dum i en kulturell kontekst som ikke forstår hennes kollektivistiske sosialisering? Hvorfor får Sihar automatisk en underordnet posisjon i møte med en vestlig majoritet på skolen, og hvorfor naturaliserer hun dette?

Skolen, lærere og elever utøver mikroagresjon mot Sihar ved at de tar for gitt at hun skal være selvstendig og autonom og ved at de usynliggjør hennes fortid. Skolen tar ikke med i betraktning alle de vonde opplevelsene Sihar har hatt gjennom oppveksten, og den forventer at hun skal opptre *normalt*. Dette er etter min mening ubevisste, ikke-verbale handlinger av mikroagresjon. Sihar opplever på kroppen at hun blir gjort til et avvik ved ikke å innfri alle disse forventningene som stilles til henne. Som hun sier videre:

*Det gjør noe med deg når noen peker på at du er forskjellig. Eller når (norske) elever ikke prater med deg på skolen. Det er utenlandske elever som sitter ved siden av norske elever i mange timer uten å snakke sammen. Kanskje har det gått et halvt år og de norske elevene vet ikke hvem du er! Det er jo litt trist! Det er jo også en tilbakemelding når norske elever ikke sier noen ting. Det er en stor tilbakemelding på at du er annerledes.*

Det finnes norske arbeidstakere som blir uføretrygdet for mye mindre enn det Sihar har opplevd i livet, og likevel opplever Sihar at skolen krever at hun ordner opp i livet sitt selv, når hun ikke er vant til og ikke er sosialisert til å vite hvordan hun skal opptre i et moderne, vestlig samfunn. Når Sihar sier: *Jeg trenger noen som kan bestemme over livet mitt*, viser Sihar at hun trenger veiledere som kan vise hvordan ting gjøres, og som kan lære henne å takle alle de kravene som stilles til henne i den videregående skolen. At skolen ignorerer dette og ikke gir Sihar den hjelpen hun trenger, eller ved at lærere ikke har kunnskap om disse kulturelle forskjellene og tar for gitt at hun skal klare seg selv, er etter min mening en utøvelse av mikroagresjon mot henne (Gressgård & Harlap, 2014).

Når Sihar erfarer at skoleoppgaver og lekser virker frivillig og at hun ikke ser poenget med det, er dette et signal om at hun ikke har internalisert idealet om selvstendighet og ansvar for egen læring. Sihar er vant til å være i en autoritær sosial setting der mye av det hun gjør er fordi andre har beordret henne om å gjøre det. I hennes sosiale kontekst

er ikke hennes individuelle meninger og preferanser av særlig verdi, og hun er lært opp til å adlyde andre som forteller henne hva hun skal gjøre til enhver tid. Når Sihar forteller at hun også erfarer at den norske skolen hjelper henne med å bli kjent med seg selv, tyder dette på at hun sannsynligvis vil lære å bli selvstendig med tiden. Sihar reflekterer over hvorfor mange utenlandske familier tror at nordmenn er egoister og bare tenker på seg selv, og mener at det derfor slutter mange elever i den norske videregående skolen. Når Sihar sier at: *Mange innvandrerelever slutter på skolen fordi de velger familien og kulturen sin til slutt*, viser hun hvorfor mange elever med minoritetsbakgrunn kan være i en kulturklemme mellom å realisere seg selv som individer (og dermed forandre seg og bli norske) og å leve i pakt med sin bakgrunn sammen med sin familie, ikke forandre seg på skolen og dermed gi opp videregående opplæring. Sihar vektlegger den etniske og kulturelle dimensjonen når hun forklarer hvorfor mange minoritets elever slutter på skolen.

Som jeg viste i forrige kapittel om den instrumentelle subjektposisjonen, er dette en god refleksjon av Sihar. Mange elever med minoritetsbakgrunn kan være i en etnisk og kulturell konflikt mellom å integrere seg og bli norske, eller følge opp sin etniske gruppe, religion og familie. Som jeg viste med den instrumentelle subjektposisjonen, velger noen elever med minoritetsbakgrunn å bevisst ta avstand fra det norske verdigrunnlaget og betrakte skolen som et instrument. Som Sihar sier, kan det være minoritets elever som ser det som uunngåelig å forandre seg i den norske skolen, og derfor betrakter det å fortsette på den videregående skolen som et forræderi mot sin egen familie og etniske gruppe. Disse elevene opplever i løpet av sin utdanning at de må velge side, og for noen blir det lettere å slutte på skolen enn å takle dette presset.

I tråd med Bhabha har skolen manglende kunnskap om elevenes hybridiseringsprosesser (Bhabha, 1994) og manglende kunnskap om en subjektposisjon konstituert av flere kulturelle elementer uten rangering av noen som bedre eller dårlig. Det viktigste er imidlertid at den norske skolen kvitter seg med diskursive orientalistiske forestillinger om under- og overordnede kulturer og etnisiteter, der mange elever med minoritetsbakgrunn automatisk havner i en underordnet subjektposisjon i møte med en hvit og vestlig majoritet (Bhabha, 1994; Bhopal & Preston, 2012; Said, 2003; Sleeter, 2013; Spivak, 1988).

Neste delkapittel er den oppsummerende delen av dette kapittelet. Her belyser jeg de viktigste innsiktene og jeg reflekterer over elevenes erfaringer som helhet.

I denne delen bygger jeg også en bro til det neste analysekapittelet, *Interseksjonalitet – sosiale kategoriers samspillsdynamikk*.

### 9.7. Når enkeltkategorier ikke gir hele svaret

I dette kapittelet har jeg lagt vekt på å løfte frem minoritets elevenes egne stemmer for å få større innsikt i hvorfor de føler seg annerledes enn norske elever i den videregående skolen. Som jeg har vist, vektlegger minoritets elevene sin etnisitet, hudfarge og religiøse tilknytning som hovedbegrunnelser for opplevelser av å være *den andre*. Ved å være *synlig* annerledes bidrar disse kategoriene til å forsterke denne erfaringen, selv om også andre kategorier kan spille en like stor rolle for deres erfaringer av å være annerledes (Bhopal & Preston, 2012).

I min posisjon som minoritetsforsker og kvalitativ forsker har jeg gjennom forskningsprosessen i denne studien kommet frem til en erkjennelse av at kategoriene hudfarge og etnisitet ikke virker alene, men at de alltid aktiveres av andre sosiale kategorier som spiller en minst like stor rolle som de kategoriene elevene selv vektlegger i sine erfaringer. Bakgrunnen for at jeg brukte tid og krefter på å drøfte kategoriene etnisitet og hudfarge har flere årsaker:

For det første vektlegger minoritets elevene kategoriene hudfarge og etnisitet som viktige for skapelsen av deres erfaringer i den norske skolen. For det andre skaper likhetsprinsippet bestemte forestillinger om hvem som tilhører *oss* og hvem som er *de andre*, og for det tredje undersøker jeg på hvilken måte kategoriene hudfarge og etnisitet virker sammen med og gjennom andre kategorier, og ikke alene.

Ved at Norge har et ønske om å fremstå som fargeblind, blir kategoriene hudfarge og etnisitet undertrykt og den norske skolen later som om de ikke finnes. Det er galt å undertrykke disse kategoriene og late som om de ikke har en betydning i sosiale relasjoner mellom majoritet og minoritet, både på skolen og ellers i samfunnet. Ved at man undertrykker betydningen av etnisitet og hudfarge, blir betydningen av dem oversett. Elevenes erfaringer og opplevelser blir dermed usynliggjort og de får dermed ikke muligheten til å fortelle om sin egen hverdag på skolen. Deres opplevelser blir

dermed tolket som ikke-eksisterende med begrunnelsen at *vi er alle fargeblinde i Norge*.

Ut fra et poststrukturalistisk perspektiv inneholder ikke en etnisk subjektposisjon noe fast og uforanderlig. Den har ikke et essensielt innhold (Berg et al., 2010). Likevel har jeg gjennom hele dette kapittelet vist hvordan minoritetslevenes erfaringer på skolen begrenses av at kroppslige tegn fungerer som sosiale markører med etablerte betydninger for den norske majoriteten, og mange av disse kroppslige tegnene kan ikke elevene forandre eller gjøre noe med. Dette gjelder særlig de kategoriene jeg nevnte over, som kroppslige tegn som hud- og hårfarge, navn og språk.

Når elever med minoritetsbakgrunn forteller om erfaringer av å bli definert av andre på bestemte måter, er det vanskelig å frigjøre seg fra disse definisjonene. *Blikket* gir assosiasjoner og betydninger på en umiddelbar måte for majoriteten, ofte uten å formidles med ord. Prieur (2004) skriver at mennesker speiles i hverandres blikk, gjenkjennelse eller mangel på dette, at man sees som like eller forskjellige, tiltrekkes eller frastøtes av hverandre, og at alt dette skyldes assosiasjonene til kroppslige tegn som regnes som statiske og uforanderlige hos individene (Prieur, 2004). I dette kapittelet er det samspillet med omgivelsenes lesing av kroppstegn eller ulike fortolkninger av kroppen som har stått i fokus. Det er majoritetens fortolkninger av kroppstegn som er viktig å løfte frem, da disse tolkningene spiller en viktig rolle i skapelsen av minoritetslevenes subjektposisjoner, slik jeg også viste i forrige analysekapittel. Derfor har jeg valgt å kalle dette kapittelet *Når blikket markerer en forskjell*.

For det andre følger jeg opp den postkoloniale teoretikeren Bhabhas (1994) argumentasjon om majoritetens behov for *fixity* i egen selvforståelse og i skapelsen av majoritet- minoritetsrelasjoner. I delkapittelet om kunnskapsstatus i flerkulturell pedagogikk gjorde jeg rede for hvordan likhetsprinsippet i det norske samfunnet fungerer som *fixity* i majoritetens selvforståelse. Både Gullestad (2006) og Pihl (2009) argumenterer for at likhetsprinsippet i det norske samfunnet har fått en etnisk dimensjon ved at majoriteten tillegger avstamning og opprinnelse en viktig del av det å *være like*. Denne forståelsen av likhetsprinsippet strukturerer dermed de diskursive forestillingene

av minoriteter i Norge ved at de får status som *gjester*, og ikke som personer som kan bli norske, fordi de *ikke er like* (Gullestad, 2002a). Likhetsprinsippet på skolen fungerer dermed ubevisst undertrykkende på elevenes mangfold og diversitet. Fokus på likhet i skolen fungerer for å opprettholde harmoni i sosiale relasjoner. I møte med annerledesheten forsterkes denne forestilte likheten ved ubevisst å presse elever som er annerledes til å *bli like*. Det blir et problem på skolen når elever blir betraktet som *forskjellig*. Forskjelligheten truer og utfordrer enhetsskoletankegangen og forestillingen om det udifferensierte fellesskapet (Engen, 2010).

For det tredje er det feil med et ensidig fokus på hudfarge og etnisitet som det viktigste for strukturering av minoritetselvenes erfaringer på skolen. Moldenhawer (2001) hevder at etnisitet, forstått som kulturelle og språklige forskjeller, er en medvirkende faktor for minoritetselvenes mestring på skolen, men at denne kategorien ikke gir en selvstendig forklaring på de unges suksess eller fiasko i skolesystemet (Moldenhawer, 2001).

Det er ikke kun etnisitet og hudfarge som strukturerer livet til disse elevene på skolen, og heller ikke bare likhetsprinsippet i den norske skolen. Det er sammenvevingen av flere parallelle kategorier og diskurser som samtidig strukturerer mulighetene til disse elevene i ulike kontekster og skaper bestemte forståelser av dynamikken i majoritet-minoritetsrelasjoner. Virkeligheten er mer kompleks enn først antatt.

#### 9.7.1. Viktigheten av kontekst

I denne studien er det viktig at minoritetselvenes erfaringer blir forstått i en bestemt skolekontekst der minoritets elever er i et klart mindretall. Kontekstualisering av skolene er en viktig forutsetning for å forstå elevenes erfaringer og majoritet-minoritetsrelasjoner. De videregående skolene jeg har studert er urbane og tilhører bybildet. Både at minoritetselvene er i mindretall i forhold til en norsk majoritet og at skolene er urbane er med på å strukturere de sosiale mulighetene minoritetselvene har. Både subjektposisjonene og elevenes refleksjoner om egne erfaringer kan bli forstått annerledes i andre kontekster, i andre sosiale settinger og i andre elev- og gruppesammensetninger (de los Reyes & Mulinari, 2005).

For å ta et dypdykk i akkurat den skolekonteksten jeg har studert til denne studien, er erfaringene til minoritets elever ganske annerledes om de går i minoritetsklassen i tillegg til en vanlig norsk klasse, enn hvis de ikke får noen form for organisatorisk tilrettelegging på skolen og kun har en vanlig norsk klasse å forholde seg til. Elevene i minoritetsklassen ser ut til å være mer fornøyde med sin egen skolegang i den videregående skolen. Den sosiale tilpasningen er mer smidig og elevene utvikler et sosialt fellesskap som ser ut til å fungere som en buffer i deres integreringsprosess. Et utfordrende aspekt ved denne klassen er lærerens håndtering av elevenes atferd. Det virker som om elevene i minoritetsklassen erfarer at de kan være seg selv, og de uttrykker dette ved å være seg selv i *en forsterket form*; altså alle følelser, både glede, sinne og frustrasjon blir uttrykt på en overdreven måte i minoritetsklassen. Dette kan gi flere utfordringer for lærere i å håndtere klasseledelse og få elevene til å være stille og *oppføre seg vanlig*. Uansett virker elevene i minoritetsklassen lykkeligere enn de andre minoritets elever som ofte erfarer at de må endre seg for å føle seg godtatt i den norske klassen.

#### 9.7.2. Å løfte opp kompleksiteten

Elevhistoriene viser at det er komplekse og dynamiske sosiale samspill som aktiveres i elevenes refleksjoner om egen skolegang. I forhold til Thea bidrar hennes fokus på å passe inn i den riktige gjengen på skolen til å gjøre de elevene som ikke passer inn, til luft. Disse elevene blir usynlige for henne i hennes eget forsøk på å passe inn. For Alan og Ratana er presset på å innfri forestillingen om den idealtypiske eleven sterkt i deres erfaringer. De prøver å strekke seg etter dette forestilte idealet på ulike måter, selv om de ikke alltid klarer det. I historien til Stella er det frustrasjonen over ikke å bli sett som den hun er, men alltid være en representant for en kategori som hun ikke kjenner seg igjen i det mest fremtredende. Ling og Sihar sine historier viser hvordan de havner i en underordnet posisjon på skolen på grunn av skolens ubevisste handlinger av mikroagresjon, der skolen ubevisst og uten dårlige intensjoner både usynliggjør og definerer disse elevene på måter som fører til at de ikke føler seg sett og godtatt som de er. *Skolen ser ikke hele meg*, som Stella sier i sin historie er et godt eksempel på disse prosessene.



Alle disse usynlige krenkelsene bekrefter elevenes underordnede posisjon på skolen og i samfunnet (Spivak, 1988). Selv om skolen har genuine og gode intensjoner om å inkludere alle elever i den norske fellesskolen, vil minoritets elever være innlemmet i sosiale kategorier som på ulike måter definerer dem som annerledes. Deres flyktningebakgrunn, deres religiøse tilknytning, etnisitet, hudfarge og sosiale klassebakgrunn vil på komplekse måter strukturere elevenes erfaringer og subjektivitet.

Det er denne sosiale kompleksiteten jeg er opptatt av å belyse i neste analysekapittel. Jeg løfter frem denne kompleksiteten slik at flerdimensjonale forklaringer øker innsikten i hvorfor minoritets elever erfarer å føle seg annerledes. Selv om historiene til minoritets elevene vektlegger hudfarge og etnisitet, og selv om skolen vektlegger likhetsprinsippet, er det nettopp i elevenes egne livshistorier at vi finner det komplekse i *det levde liv* og hvordan flere kategorier samspiller for skapelsen av erfaringer av begrensinger og muligheter i den norske skolen.



## 10. Interseksjonalitet – sosiale kategoriers samspillsdynamikk

I første analysekapittel om *Subjektposisjoner* gjorde jeg rede for hvordan elever med minoritetsbakgrunn orienterer seg forskjellig i deres tilpasning til den videregående skolen. Her var skapelsen av elevenes subjektivitet og mikronivået i fokus. I forrige analysekapittel, *Blikket som markerer en forskjell*, gikk jeg dypere inn i de kategoriene minoritets elever selv anser som viktige for deres erfaringer av å være annerledes og jeg drøftet mulige sammenhenger mellom erfaringer av å være *annerledes* og majoritetens forståelse av likhets- og likeverdighetsprinsippet ut fra en kritisk kulturanalytisk tilnærming. Her var mesonivået og sosiale relasjoner mellom majoritet og minoritet i fokus.

I dette siste analysekapittelet gjennomfører jeg en interseksjonalitetsanalyse av minoritets elevenes sosiale erfaringer i den videregående skolen. Her søker jeg innsikt i elevenes livshistorier med vekt på hvilke kategorier som viser seg å være fremtredende i skapelsen av deres erfaringer og subjektivitet. I dette kapittelet undersøker jeg i hvilken grad andre kategorier enn de jeg drøftet i forrige kapittel spiller en rolle for opplevelsen av å bli definert som annerledes av den norske majoriteten på skolen.

Selv om interseksjonalitetsbegrepet har hatt stor gjennomslagskraft innenfor kjønnsforskning de senere år, har analyser av interseksjonalitet en bredere relevans utover kjønnsforskningen. I studier av sosialt liv og sosiale relasjoner i samfunnsvitenskapene har man lenge vært opptatt av å studere hvordan forskjellsskapende kategorier samspiller i dannelsen av subjektposisjoner. Men de sosiale kategoriene har stort sett blitt behandlet separat, slik at sosial klasse, etnisitet og kjønn har blitt sett på som adskilte kategorier (Andersson, 2000). Likevel er studier av samspillet mellom flere kategorier ikke nytt i samfunnsvitenskapene. Eksempelvis var samspillet mellom kjønn og klasse et sentralt spørsmål i Bourdieus teorier når han i *Distinksjonen* (1995) skriver: *Det er like umulig å skille kjønnets egenskaper fra sosial klasse som å skille sitronens gule farge fra dens surhet* (Bourdieu, 1995, s.108).

Problemstillingen jeg ønsker å svare på i dette kapittel er følgende:

I hvilken grad påvirker ulike sosiale kategorier minoritetslevenes erfaringer av å være annerledes på skolen, og hvordan kan den kompleksiteten som framtrer forstås?

I både teorikapittelet og metodekapittelet har jeg drøftet interseksjonalitetsbegrepet. Jeg har gjort rede for hva denne analytiske tilnærmingen innebærer, jeg har beskrevet dets historiske røtter, ulike tilnærminger og metodologiske utfordringer. Her går jeg dypere inn i dette perspektivet med empiriske analyser av mitt eget materiale.

Jeg starter kapittelet med å drøfte hva interseksjonalitetsanalyser kan bety for utdanningsforskning, før jeg drøfter min egen posisjon i dette perspektivet. Videre starter jeg den empiriske analysen med å fortelle livshistorier til norske majoritets elever og gi eksempler på *den forestilte normaliteten* i den norske skolen. Jeg fortsetter med analyser av livshistorier til elever med minoritetsbakgrunn. Her søker jeg innsikt i hvilke kategorier eller grupper av kategorier som ser ut til å være viktige for erfaringer av annerledeshet og hvilke samspillsdynamikk og samtidige tilhørigheter jeg finner strukturerende for skapelsen av disse opplevelsene. I siste delkapittel gjør jeg en samlet drøfting av den kompleksiteten og det samspillet av kategorier som ser ut til å skape forskjeller og hierarkier blant elevene og mellom lærere og elever i den videregående skolen. Her analyserer jeg sammenhengen mellom elevenes subjektposisjoner på skolen, sosiale relasjoner mellom majoriteten og minoritetene og de samfunnsmessige forutsetningene som strukturerer maktrelasjoner og de sosiale hierarkiene på alle disse nivåene.

### 10.1. Analyser av sosiale interseksjoner og samtidige tilhørigheter

I denne studien støtter jeg meg til Staunæs *gjørings-* perspektiv<sup>49</sup> (doing perspective). Hun forstår makt som flytende og kontekstuel, og hun har en relasjonell tilnærming til maktbegrepet. I denne poststrukturalistiske tilnærmingen er ikke mennesker født som for eksempel kvinner eller minoriteter. Deres subjektposisjon som kvinner og minoriteter gjøres i den aktuelle konteksten de sosialiseres i, og kan dermed endres i andre kontekster som forstår disse kategoriene forskjellig. Individene kan dermed inngå

---

<sup>49</sup> En beskrivelse av dette perspektivet i *Innledningskapittelet*, i diskusjonen om begrepene identitet og subjektposisjon.

i flere maktstrukturer samtidig, og mens noen kategorier kan være viktige i enkelte kontekster, kan de også miste mye av sin makt i andre kontekster (Staunæs, 2003). Noen ganger vil kategoriene forsterke hverandre, mens i andre kontekster vil sammenvevingen av sosiale kategorier svekke deres virkning.

Analyser av sosiale interseksjoner kan studeres innenfor utdanningsvitenskapen. Dette gjelder ikke minst i lys av moderne og komplekse flerkulturelle samfunn, som stiller krav til nyanserte sosiale analyser av kompleksitet. Sune Qvotrup Jensen og Ann-Dorte Christensen (2012) skriver at kategorien etnisitet i dag er avgjørende for å forstå marginaliseringsprosesser i skandinaviske multietniske samfunn, noe som tradisjonelt har vært analysert primært som et uttrykk for klasse (ulikhet). I tillegg hevder de at kategorien etnisitet alltid opererer sammen med andre kategorier i strukturering av subjektens sosiale erfaringer i ulike kontekster, og at studier av interseksjonalitet derfor er viktig for å få mer innsikt i sosiale relasjoner og ulikhetsskapende forhold i senmoderne og superdiverse samfunn (Qvotrup Jensen & Christensen, 2012).

Interseksjonalitetstilnærmingen i denne studien tar et oppgjør med kjønnsforskningens opprinnelige premiss om at kjønn er den primære kategorien. Tankegangen om samspill, sammenveving og sammenfiltrering mellom flere kategorier understreker at selv om kjønn er en betydningsfull kategori, inngår den alltid i samspill med andre kategorier, som for eksempel hudfarge og etnisitet. I dette kapitlet undersøker jeg om andre kategorier enn hudfarge, klasse og etnisitet er viktig for minoritetselevenes erfaringer av å være annerledes i den norske skolen. Jeg undersøker om det er nok bare å være *mørk* for å føle seg annerledes (slik flere elever med minoritetsbakgrunn uttrykker det i mitt materiale), eller om det finnes andre sosiale kategorier som også spiller en rolle i denne opplevelsen. Fra et interseksjonelt perspektiv betyr dette at etnisitet fortsatt er en relevant kategori i forståelsen av denne elevgruppen, men jeg undersøker og nyanserer betydningen av etnisitet med et styrket blikk for kompleksitet og betydningen av multidimensjonelle analyser av elevenes levde liv (Qvotrup Jensen & Christensen, 2012).

Elevene på skolen er alltid kodet gjennom kjønn, etnisitet, hudfarge, klassebakgrunn, blant andre kategorier. Det er for eksempel utilstrekkelig å studere klasserelaterte

forhold uten å inkludere kjønn, slik det er problematisk å analysere ulikhet i utdanning uten å inkludere etnisitet og sosial bakgrunn. Det er umulig å skille elevenes kjønn, sosiale bakgrunn og etnisitet fra hverandre. Interseksjonalitetsanalyser er dermed svært relevant i utdanningsforskningen i dagens superdiversitet og komplekse, flerkulturelle, norske sosiale virkelighet. For å belyse dette ytterligere viser jeg noen eksempler fra forskning og offentlige dokumenter som illustrerer denne sosiale kompleksiteten.

Utdanningsbildet for elever med minoritetsbakgrunn i Norge er svært polarisert i dag. På den ene siden viser offentlige rapporter, som NOU2011:14, *Bedre Integrering*, et stort frafall fra videregående opplæring blant minoritets elever, og da særlig blant minoritetsgutter på yrkesfag. På studieforberedende linjer gjennomfører en stor andel elever med minoritetsbakgrunn, men uten å bestå alle fag.

På den andre siden viser Stortingsmeldingen *En helhetlig integreringspolitikk - Mangfold og fellesskap* (2012-13) at mange elever med innvandrerbakgrunn har store ambisjoner om høyere utdanning. De er mer motiverte for skolegang og arbeider mer med lekser enn sine medelever med majoritetsbakgrunn. Det er også mange minoritetsbarn og unge som lykkes svært bra i utdanningssystemet i Norge (Meld. St. 6, 2012-13). Antall studenter med minoritetsbakgrunn ved høyskoler og universiteter er økende og flere elever i denne gruppen får like gode eller bedre resultater enn gjennomsnittet for alle elever (Bakken & Elstad, 2012). I dette samfunnsbildet sees tendensen til en todeling: Enten faller elever med innvandrerbakgrunn fra videregående opplæring i større grad enn majoritets elever, eller så fullfører de høyere utdanning i større grad enn majoritets elever. Hvorfor er det slik?

Forskning innenfor utdanningsvitenskapen de siste årene har vært veldig opptatt av klasseperspektivet. Flere skoleforskere forklarer variasjonen i elevenes skoleprestasjoner med sosial klasse som den viktigste variabelen (Fekjær, 2007), og de hevder at betydningen av etnisitet forsvinner når de kontrollerer for elevenes økonomiske bakgrunn (Bakken & Elstad, 2012; Fekjær, 2007). Disse forskerne peker på foreldrenes nye muligheter når de emigrerer til Norge, og hvordan disse nye (økonomiske) mulighetene kan overføres som kulturell og økonomisk kapital til deres barn, slik at de kan gjøre det bedre i det norske utdanningssystemet når mulighetene

ligger til rette for det. Selv om klasseperspektivet kan være et viktig poeng for minoritetslevenes utdanningsoppnåelse, kan også sosial ulikhet i utdanning være forårsaket av andre sosiale kategorier som forblir usynlige gjennom den ensidige fokuseringen på klasse som hovedbegrunnelse.

Engen (2014) påpeker at minoritetspråklige elever lykkes best på skoler som verdsetter deres kulturelle og språklige bakgrunn, uavhengig av foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn eller elevenes kjønn. Engen argumenterer for at verdsettelsen av elevenes bakgrunn består i en anerkjennelse av kollektive behov knyttet til deres etnisitet, både når det gjelder opplæringspråket og med hensyn til organisering og arbeidsmetodikk på skolene (Engen, 2014). Han mener dermed at tilrettelegging på skolen som institusjon kan gjøre mye for å dempe betydningen av etnisitet og sosial bakgrunn hos minoritetslever. Engen anvender dermed strukturelle årsaker som viktige for minoritetslevenes skolemestring og trivsel og han vektlegger hvordan institusjonelle føringer kan bidra til økt trivsel og mestring for elever med minoritetsbakgrunn i skolen.

Disse studiene bidrar med ulike forklaringer på minoritetslevenes oppnåelse i den norske skolen. Problemet med utdanningsforskning i Norge er at den har vært veldig opptatt av å se på hvordan en enkelt kategori, og da særlig klasseperspektivet og økonomisk ulikhet, reproducerer den skjeve fordelingen av utdanningsnivå hos majoriteten og minoriteter. Det har vært ytterst få studier som anvender flerdimensjonale forklaringer i analyser av elevenes skolemestring (Chinga- Ramirez, 2014). Mitt formål med interseksjonalitetsanalyser i denne studien er å undersøke på hvilken måte skolen kan være kodet inn i kulturelle, symbolske og sosiale kategorier som utformer forståelser av hva som er riktig og normal kompetanse. Elever med minoritetsbakgrunn møter en skole som har bestemte forståelser av læringsstrategier, undervisningsformer og kompetanseidealer som er kodet gjennom majoritetens forståelse av normalitet som *taus kunnskap*. Denne tause kunnskapen er så selvføleliggjort og normal at den blir usynlig for majoriteten.

Når undervisningens organisering og innhold tar utgangspunkt i en norsk og vestlig virkelighet, favoriseres elever med norsk og vestlig bakgrunn. I møte med et skolesystem tilpasset en *idealtypisk norsk og vestlig elev*, risikerer barn og ungdom med

ikke-vestlig minoritetsbakgrunn å bli definert som problematiske og annerledes enn majoriteten, med behov for spesialundervisning (Pihl, 2010). For å få en nærmere forståelse av disse minoriseringsprosessene, undersøker jeg i de neste delkapitlene hvordan både majoritets- og minoritetselevne er strukturerte av den tause kunnskapen i skolen, og hvilke kategorier som spiller inn i disse sosiale forståelsene av majoritet/minoritet og likhet/ulikhet.

Før jeg gjør dette, gjør jeg i neste seksjon rede for min egen posisjon i forhold til interseksjonalitetsanalyser og den analytiske framgangsmåten i de kommende empiriske analysene.

#### 10.1.1. Intrakategorisk interseksjonalitetsanalyse

I denne studien anvender jeg den intrakategoriske tilnærmingen fra McCalls (2005) teoretiske og metodologiske rammeverk ved bruk av interseksjonalitetsanalyser<sup>50</sup>. I de kommende analysene av elevenes livshistorier undersøker jeg hvilke sosiale kategorier som dukker opp i refleksjoner om sosiale erfaringer på skolen, og hvordan disse kategoriene strukturerer måten elevene oppfatter å bli definert på i forhold til *den forestilte normaliteten*.

I den empiriske analysen undersøker jeg sosiale prosesser hvor kategorier etablerer grensene mellom *den idealtypiske eleven* (Youdell, 2006) og *den andre* i skolen, og jeg undersøker hvem som får lov til å tilhøre den første eller den andre definisjonen i skolesammenheng. Kategorier som klasse, religiøs tilhørighet, etnisitet, hudfarge og kjønn, kan blant annet sette retningslinjer for hvordan majoritetslærere og elever tolker minoritetselever i norsk skole, slik jeg har vist i de to foregående kapitlene. Gjennom den intrakategoriske interseksjonalitetsanalysen undersøker jeg blant annet på hvilken måte muslimske jenter med synlige religiøse tegn som hijab opplever å bli definert negativt på den norske skolen, på hvilken måte sosial klassebakgrunn samspiller med etnisitet, hvordan forestillingen om individualitet og selvstendighet skaper en dikotom forståelse av elever som er sosialisert i kollektivistiske samfunn, og hvilke andre kategorier som samspiller med de overnevnte kategoriene i skapelsen av erfaringen av å være annerledes i skolesammenheng og ellers i samfunnet (Andenæs, 2010). Gjennom

---

<sup>50</sup> For en nærmere beskrivelse av intrakategorisk interseksjonalitetsanalyser, se Metodekapittel.



interseksjonalitetsanalysen søker jeg etter innsikt i andregjøringsprosesser på skolen som skaper forestillinger om avvik og jeg undersøker hvilke kategorier som er viktige for definisjonen av både elever som *normale* og elever som ikke passer inn i denne dominerende *tause normaliteten*, og som dermed blir kategorisert som annerledes i skolen (Gillborn, 2008; Youdell, 2006).

### 10.2. Majoritetserfaringer på skolen – et innblikk i *den tause normaliteten*

Å beskrive normalitet er vanskelig, og historiene til majoritets elever i denne studien dekker ikke hele spekteret av det å være en *vanlig* eller en *normal* norsk elev på skolen. Norske elever er også mangfoldige, med samtidige tilhørigheter i kategorier som kjønn, sosial klasse, geografisk tilhørighet, bruk av dialekt, tilhørighet til ulike subkulturer, ideologiske overbevisninger og samfunnsengasjement. Likevel fungerer den norske referansegruppen i denne studien som eksempler og som et lite glimt i majoritets elevenes erfaringer på skolen. De norske elevene fungerer som eksempler på refleksjoner av egen skolegang i kraft av å være norske majoritets elever. Ved å ha en majoritetsinklusiv tilgang til interseksjonalitetsanalyser, belyser jeg den tause kunnskapen som skaper forståelsen av *riktig kompetanse* og som beskriver forestillingen om den idealtypiske norske eleven.

Jeg starter analysen med historien til Jonas. Jonas er en 16 år gammel norsk gutt. Han er enebarn i en akademisk familie som har oppmuntret ham til å dyrke egne interesser og utvikle selvdisciplin. Selv om han sier at fagene han har valgt på skolen er de vanskeligste (han har valgt realfagslinja), tenker han på langsiktige utdanningsmål og den tilfredstilelsen han vil få hvis han klarer å komme inn på det studiet han sikter til på universitetet. Jonas er en selvstendig og målrettet elev på skolen.

#### Jonas – historien om vellykkethet

Jonas er en 16 år gammel norsk gutt. Han er født og oppvokst i samme by i Norge. Han er enebarn og bor sammen med sine foreldre. Begge foreldre arbeider i akademiske stillinger ved det lokale universitetet. Jonas går på vg1 Studiespesialisering. Han har et mål om å bli industriell designer, og han har valgt realfagslinja på den videregående skolen.

Jonas trives svært godt på den videregående skolen. Han er glad for å få flere faglige utfordringer, for å kunne fordype seg i de fagene han er mest interessert i og velge mer

av det han ønsker å gjøre selv. Han synes den videregående skolen er en naturlig videreføring i hans egen personlige utvikling, og han føler seg godt rustet til å ta fatt på nye utfordringer, både faglige og sosiale. Jonas sier at han er *gjerrig på livet*. Med dette mener han at han stolt kan si at han verken røyker, drikker eller snuser. *Alt det som tar over livet mitt kaster jeg fra meg*, som han uttrykker det. Han er glad over å kunne treffe forskjellige mennesker på den videregående skolen, men han er ikke så veldig sosial. Han er ikke ute sammen med vennene sine hver helg. Han beskriver seg selv som en datanerd som liker å ta det med ro hjemme. Han driver med idrett også, så det blir ikke så mye tid til festing og venner.

Jonas sier at for å gjøre det godt på skolen må man være engasjert. Han sier at det er viktig å ha langsiktige mål som man kan huske på når ting blir kjedelige på skolen. Det er viktig å huske på hvorfor man gjør det man gjør i dag, at man har et større mål i fremtiden. Jonas sier: *For eksempel, for å komme inn på industriell design på NTNU, må jeg ta R-matte og fysikk. Det er vanskelige fag og det er en del å jobbe med. Hvis jeg kunne ha valgt annerledes, ville jeg ha valgt engelsk og samfunnsfag. Det er lette fag og jeg vet at jeg kan gjøre det bra i dem. Men jeg valgte ikke dem. Jeg har valgt realfagslinja fordi jeg vet at hvis jeg vil gjøre det jeg egentlig vil, må jeg jobbe med disse tunge fagene nå, og så kommer premien senere. Jeg føler at det er liksom riktig nå.*

Jonas er glad for å ha foreldre som har oppmuntret ham. De så at han var glad i å tegne og være kreativ fra han var liten av, så han fikk lov til å gå på kurs og uttrykke seg kreativt i hele oppveksten. Det har hjulpet han masse og han er takknemlig for det.

I forhold til sosiale erfaringer på skolen, sier Jonas at han trives godt i klassen sin. Han sier at han har en del kompisar som er blitt hans venner på fritiden også, men han trenger ikke mange. Han sier videre at det er enkelte elever som ikke passer så godt inn i klassen. Det er noen som stikker seg ut. Han sier: *Vi i Norge er ikke helt rene for ferdommer og lignende, dessverre. Det er uheldigvis sånn i samfunnet vårt.* Han nevner spesielt en afrikansk jente i klassen sin. Jonas sier at hun holder seg for seg selv og er ikke så veldig sterk i norsken. Når hun får spesialhjelp av læreren, blir hun enda mer usikker i klassen. Han sier at noen i klassen prøver å hjelpe henne, men at det er vanskelig å kommunisere med henne fordi hun ikke er sterk i norsken. Så hun holder seg litt for seg selv.

Historien til Jonas viser hvordan hans privilegerte bakgrunn gir han mange fordeler som han overfører i skolesammenheng. Jonas er enebarn av akademikerforeldre. Hans foreldre har oppmuntret ham til å følge egne interesser, og samtidig har han lært å være selvstendig og utvikle selvdisciplin. Jonas er den eleven i mitt materiale som kommer

nærmest forestillingen om *en idealtypisk elev* (Youdell, 2006). Han har en middelklassebakgrunn, han er gutt, han tilhører majoriteten og han viser selvstendighet og målbevissthet i sin tilnærming til skolearbeidet. Når Jonas sier at han synes at den videregående skolen er en naturlig videreføring i hans egne personlige utvikling, og når han sier at han føler seg godt rustet til å ta fatt på nye utfordringer, både faglig og sosial på skolen, peker hans refleksjoner på en følelse av å være veltilpasset og vellykket i forhold til kulturell kunnskap, sosiale koder og det som forventes av han for å oppnå suksess på skolen og i fremtidige studier. Jonas er blitt sosialisert i en kontekst der skolekunnskapen har vært en videreføring av hjemmekunnskapen (Lidén, 2005). Dette har ført til en sterk mestringsfølelse og motivasjon til å satse på vanskelige studier på den videregående skolen. I historien til Jonas er kategoriene sosial bakgrunn og majoritetsbakgrunn viktig for å forstå hans høye kompetanseoppnåelse på skolen. Dale (2008) viser hvordan den norske skolen er rammet inn i en middelklassementalitet og Pihl (2009) viser hvordan den norske skolen er rammet inn i en norsk hegemonisk kulturell forståelse av normalitet. Ved at Jonas er innlemmet i en middelklasse, akademisk bakgrunn og ved at han i tillegg også tilhører majoriteten, gir disse to kategoriene en samspillsdynamikk som fører til at Jonas kunnskap om verden bekreftes og anerkjennes av skolen. For Jonas blir dermed skolen en *naturlig* videreføring i hans individuelle utvikling.

Videre sier Jonas: *Vi i Norge er ikke helt rene for fordommer og lignende, dessverre. Det er uheldigvis sånn i samfunnet vårt.* Med dette utsagnet reflekterer han over hvorfor noen elever ikke passer så godt inn i klassen hans. Jonas snakker ikke om konkrete hendelser av rasisme, mobbing eller trakassering på skolen, men han abstraherer denne refleksjonen til å gjelde *vi i Norge*. Med denne refleksjonen bekrefter han at det finnes fordommer mot mennesker som ikke passer inn i *riktigheten* på skolen, men han løfter opp tilstedeværelsen av fordommer til å gjelde alle, ikke bare han eller hans venner på skolen.

Jonas forteller om en afrikansk jente i klassen hans som holder seg litt for seg selv, men han gjør ingenting for å hjelpe henne. Han gjør ikke et eneste forsøk på å inkludere denne jenta i klassefelleskapet, men han sier: *Noen i klassen prøver å hjelpe henne, men det er vanskelig å kommunisere med henne fordi hun ikke er sterk i norsken.* Dette

tyder på at Jonas ikke tar ansvar selv for å inkludere denne jenta, samtidig som han sier at det dessverre finnes fordommer i Norge. Han naturaliserer at virkeligheten er slik, og dermed forsterker han den samme virkeligheten som fører til at den afrikanske eleven holder seg for selv i klassen. På grunn av Jonas privilegerte posisjon, opplever han ikke et behov for å ta ansvar for det som skjer i klasserommet med den afrikanske eleven. Han innrømmer at det finnes fordommer i Norge, men han naturaliserer virkeligheten med uttrykket: *Dessverre er det slik*. Han tar ikke aktivt initiativ til å endre den virkeligheten som gir han så mange fordeler. Kanskje Jonas, gjennom hans privilegerte sosiale posisjon, tjener mest på at virkeligheten forblir status quo og derfor griper han ikke inn?

I neste seksjon viser jeg historien til Andrea. Andrea er en norsk jente som går på vgl, Helse og Sosial. Andrea trives godt på skolen og hun liker den muligheten elevene på den videregående skolen har til å være mer seg selv. Hun sier at mennesker blir mer tolerante når de blir mer voksne, og hun sier at hun trives i flerkulturelle miljøer med mennesker fra ulike kulturer. Likevel sier Andrea at hun egentlig har lyst til å jobbe som frisør, men hun går på Helse og Sosial for å ha flere muligheter i fremtiden. Det er foreldrene hennes som ikke godtar hennes valg om å bli frisør. De vil egentlig at Andrea også skal fortsette med Studiespesialisering, som hennes tvillingsøster gjør.

#### [Andrea – historien om å være seg selv](#)

Andrea er en 16 år gammel norsk jente. Hun er født og oppvokst i Norge, i samme by som hun bor i nå. Andrea bor sammen med sine foreldre, en storesøster og tvillingsøsteren sin. Foreldrene har jobber innenfor næringslivet og apotekervirksomheten. Andrea går på vgl Helse og Sosial- linja. Hun liker å arbeide med folk og å være blant mennesker, men hun har egentlig lyst til å bli frisør. Andrea forteller at foreldrene hennes ikke var enig i at hun skulle velge Helse og Sosial- linja. De ville at hun skulle gjøre som sin tvillingsøster og velge Studiespesialisering. Men det ville hun ikke. Hun sier at selv om hun egentlig har lyst til å jobbe som frisør, har hun valgt Helse og Sosial for å få flere utdanningsmuligheter i fremtiden.

Andrea synes det er bra at den skolen hun valgte er en flerkulturell skole. Hun er vant til å gå på andre flerkulturelle skoler fra grunnskolen, og Andrea synes det er fint å bli kjent med andre kulturer, religioner og mennesker. *Det er fint å lære om verden i stedet for bare om Norge*, som hun uttrykker det. Andrea synes ikke den norske skolen er flink til å ta vare på de elevene som faller utenfor, eller de elevene som ikke får det til. Hun

har selv aldri vært god i matematikk, men hun har aldri fått tilbud om ekstrahjelp, selv om hun kunne ha trengt det på ungdomsskolen. Hun synes at skolen tar mer vare på de elevene som kan noe og er flinke i fagene.

Andrea synes at skolen påvirker elevene veldig mye. Å få muligheten til å være seg selv på skolen, og å få muligheten til å velge selv er viktig for henne. Hun tror det gjør ganske mye med en person å selv kunne velge den videregående skolen som passer hver enkelt. Å få lov til å velge det de liker. *De valgene man tar avgjør mye hvordan du blir senere i livet, og hvordan man utvikler seg*, som hun beskriver det.

På den videregående skolen møter man nye personer, mer voksne personer. *Da får man uttrykke mer av seg selv*, som hun forteller. Andrea synes at man får mer frihet til å være seg selv på den videregående skolen. På den skolen hun har valgt er det ikke så viktig med riktige klær og slike ting. *Det gjør mye med en person å bli godtatt som du er, for da får man uttrykt seg selv*, sier hun. Andrea synes at alle bør få lov til å kle seg som de har lyst til på skolen.

Hun beskriver videre hvordan hun opplever at dess høyere klasse man befinner seg i på den videregående skolen, desto mer blir man godtatt. *Man blir mer voksen i hodet, og da kan man respektere personer med ulike meninger*, sier Andrea. Hun føler at hun har gode lærere på skolen som hjelper henne med å forbedre karakterene sine og som støtter henne.

Andrea føler seg sett på skolen, men hun er selv usikker på hvordan fremtiden vil være.

Historien til Andrea viser hvordan majoritetselever *også* er preget av forestillingen om den idealtypiske eleven og presset om å være vellykket og suksessfull i samfunnet (Gillborn, 1995). Ved at foreldrene til Andrea ikke godtar hennes ønske om å bli frisør, peker dette muligens på overordnede forestillinger om at yrkesfag har lavere status enn studiespesialisering for elevenes fremtidige karrieremuligheter. Andrea har det desto vanskeligere i denne situasjonen enn andre elever ved at hennes egen tvillingsøster har valgt studiespesialisering på den videregående skolen. Dette gjør det kanskje ikke lettere for Andrea å argumentere for sitt ønske om å bli frisør ovenfor sine foreldre.

Jeg tolker historien til Andrea som et paradoks. På den ene siden møter vi en reflektert jente som setter pris på muligheten til å være seg selv. Hun setter pris på at elever blir mer voksne på den videregående skolen, for da erfarer hun å bli mer godtatt. Hun sier:

*Det gjør mye med en person å bli godtatt som du er, for da får man uttrykt seg selv(...), og på skolen blir man mer voksen i hodet, og da kan man respektere personer med ulike meninger.* Dette utsagnet viser at Andrea setter stor pris på å kunne være seg selv og samtidig møte mennesker som har ulike meninger enn henne.

På den andre siden har Andrea en ganske kritisk holdning til skolen. Hun sier: *Jeg synes den norske skolen ikke er flink til å ta vare på de elevene som henger utenfor, eller de elevene som ikke får det til. Jeg har selv aldri vært god i matematikk, men jeg har aldri fått tilbud om ekstrahjelp, selv om jeg kunne ha trengt det på ungdomsskolen. Skolen tar mer vare på de elevene som kan noe og er flink i fagene.* Dette utsagnet viser at Andrea, selv om hun søker etter å være seg selv, er bevisst på at skolen anerkjenner visse elever, særlig de som er flinke og kan noe. Selv om Andrea sier at hun trives på skolen, er hun likevel klar over at hun ikke helt passer inn i forestillingen om den idealtypiske eleven. Hun føler muligens at hennes måte å være på ikke er den riktige. Kanskje er hun ikke flink i teorifag, eller kanskje hun ikke liker teori, men mer praksisrettede fag.

Ved at Andrea har andre ønsker for sin fremtid enn det som ansees som *riktig* (gjennom det presset hennes foreldre pålegger henne til å velge enten studiespesialisering eller helse- og sosialfag), kan hun ikke være helt seg selv, selv om hun verdsetter akkurat dette på skolen. Andrea kan ikke være seg selv hvis hun ikke følger sin drøm om å bli frisør, derfor er Andrea sin historie et paradoks. Andrea setter pris på å bli mer voksen og derfor mer tolerant, samtidig som at hun selv ikke kan være seg selv gjennom det presset hun opplever av sin egen familie.

For å forstå Andreas historie gjennom en analyse av sosiale interseksjoner, er kategorien sosial klasse viktig å se nærmere på. Andrea er, i likhet med Jonas, i en privilegert posisjon på skolen ved at hun også tilhører middelklassen og ved at hun også er en del av majoriteten på skolen. Likevel er det interessant å se hvordan hennes egen klasseposisjon samspiller *mot* Andrea i hennes historie.

Foreldrene til Andrea er posisjonert i middelklassen, og de gir uttrykk for at de ønsker at Andrea skal ha de samme mulighetene som de selv har hatt og som de andre barna deres har til en *god* utdanning. Ved at foreldrene til Andrea gir uttrykk for at de ikke godtar hennes drøm om å bli frisør, gir de også uttrykk for at frisøryrket ikke er godt

nok. Frisøryrket, og andre fagyrker som krever praktisk kompetanse og fagbrev, har lenge hatt lav status i det norske utdanningssystemet i forhold til mer akademiske og teoretiske yrker i samfunnet (Bakken & Elstad, 2012). Selv om foreldrene til Andrea mest sannsynlig ønsker det beste for henne, gir de ubevisst uttrykk for at de anser frisøryrket til å ha en lavere status enn studiespesialisering. Foreldre tror dermed at hvis Andrea blir frisør, kommer hun til å ha en lavere klasseposisjon enn det hun er vant med og den posisjonen hennes tvillingsøster kan oppnå ved å velge studiespesialisering. Andreas valg kan føre til at hun havner tilbake til arbeiderklassen og ikke beholder en middelklassestatus som hun er vant med gjennom hennes sosialisering og familieliv.

I historien til Andrea er sosial klasseposisjon viktig for å forstå hvorfor hun etter min mening lever i et paradoks, mellom å ville være seg selv eller følge foreldrenes råd om å bli noe mer i livet og ikke gå tilbake i klasseposisjon gjennom å velge et yrke som har lav status i samfunnet. Andrea har det ikke så bra som Jonas, selv om begge er posisjonert i lignende sosiale kategorier på skolen, som middelklasse- og majoritetskategorier.

I de neste delkapitlene beveger jeg meg over til minoritetslevenes erfaringer og jeg viser den kompleksiteten og de paradoksene elevene møter ved å være innlemmet i flere og andre sosiale kategorier enn de majoritetslevene jeg hittil har analysert i dette kapitlet. I minoritetslevenes historier inneholder interseksjonalitetsanalysen flere kategorier og samtidige tilhørigheter, noe som krever stor grad av refleksivitet og analytisk årvåkenhet fra forskerens side (Gunaratnam, 2003).

### 10.3 Destabilisering av den *normale* eleven

I forrige delkapittel forsøkte jeg å gi et innblikk i majoritetslevers erfaringer på skolen. Jeg analyserte erfaringene til to norske elever som på ulike måter viser hvordan vanlige elever i den videregående skolen er innlemmet i en majoritetsposisjon som både gir dem privilegier og utfordringer i forhold til det som er *riktig* på skolen og i samfunnet. I dette delkapitlet starter jeg med analysen av historiene til minoritetslevene gjennom et interseksjonelt blikk. De empiriske analysene som følger vil vise livshistorien til én minoritetslev under hvert delkapittel, men her bruker jeg også analyser fra elever i foregående kapitler. Jeg bruker analysene fra de andre elevene som eksempler i den

grad det er relevant i teksten. Begrunnelsen for dette er et ønske om å sammenfatte de funnene jeg har gjort så langt, og å undersøke om jeg kan koble studiens ulike nivåer (samfunnsnivå, relasjonelt nivå og subjektnivå).

Gjennom interseksjonalitetsanalysen er det hovedsakelig seks sosiale kategorier som dukker opp som viktige i skapelsen av erfaringer med å være annerledes på skolen. Noen minoritets elever er innlemmet i alle disse sosiale kategoriene samtidig, og det var disse elevene som hadde de sterkeste erfaringene med å være annerledes på en underlegen måte på skolen. Andre elever er innlemmet i kun én enkelt kategori, mens de fleste elevene er innlemmet i flere kategorier samtidig. Noen sosiale kategorier gjenspeiler den klassiske interseksjonalitetsanalysen, som er veikrysset mellom «de tre store», *etnisitet, kjønn og sosial klasse* (Orupabo, 2014). Det var imidlertid også andre nye sosiale kategorier som fremstod gjennom den intrakategoriske analyseprosessen. Noen av dem er etter min mening viktigere enn *de tre store* for forståelsen av elevenes erfaringer på skolen. Disse er kategoriene *kulturell kompetanse, individualitet* (eller rettere sagt, mangel på individualitet) og *synlig religiøsitet*. Alle disse sosiale kategoriene representerer til sammen ulike måter å forstå hvorfor elever med minoritetsbakgrunn opplever å være annerledes i den norske skolen.

Det som interessant i de funnene som framtrer gjennom interseksjonalitetsanalysen, er at selv om kategoriene hudfarge og etnisitet bidrar i skapelsen av erfaringer av å være underlegne og annerledes, er det *summen* av disse og hvordan flere andre kategorier *samspiller* med hudfarge og etnisitet som bekrefter eller svekker opplevelsene av annerledeshet. Hudfarge og etnisitet opererer aldri alene, men alltid sammen med noen av de andre kategoriene jeg har nevnt. Selv om minoritets elever opplever å bli definert av andre på en bestemt måte på grunn av sin hudfarge og/eller etnisitet, er det som oftest også andre kategorier som forsterker denne erfaringen uten at elevene er bevisst dem. Det samme gjelder også for majoritets elever og majoritets lærere. Selv om lærere og elever snakker om kulturelle, etniske forskjeller eller sosiale forskjeller, er det som oftest en kompleks sammenveving av flere kategorier som gjør at elever med minoritetsbakgrunn oppleves som annerledes av majoriteten. Flere av slike sosiale interseksjoner, sammenvevinger, veikryss og den kompleksiteten som framtrer drøftes i



de kommende delkapitlene. Jeg starter imidlertid analysen med en diskusjon over hvorfor jeg har valgt å forene kategorien hudfarge og etnisitet i en fellesbetegnelse som jeg kaller *synlig etnisitet*.

#### 10.3.1. Kategorien synlig etnisitet

Mange av minoritetselvene i mitt materiale gir uttrykk for at forskjellen mellom deres etniske tilhørighet og deres hudfarge ikke spiller en stor rolle for struktureringen av deres erfaringer på skolen. Hvor elevene kommer fra i verden har ikke stor betydning for dem. Så lenge elevene er *utlendinger* fra et annet land og med en annen hudfarge, er distinksjonen mellom kategoriene etnisitet og hudfarge av mindre betydning for elevene selv. Som jeg skrev i kapittel *Subjektposisjoner i den norske skolen*, gir de fleste minoritetselvene i denne studien uttrykk for at de får en fellesskapsfølelse fordi de er utlendinger på skolen, uansett hudfarge og etnisitet. Å være en utlending overskrider ulike hudfarger og ulike etnisiteter. Elevene blir utlendinger på skolen fordi de er *synlig annerledes*, men på hvilken måte de er annerledes, spiller en liten rolle. Derfor har jeg i de kommende interseksjonalitetsanalysene valgt begrepet *synlig etnisitet* som et forsøk på å sammenveve og overskride kategoriene etnisitet og hudfarge i en felles kategori. Begrepet *synlig etnisitet* peker på en sammenslåing eller sammenfiltrering av kategoriene *etnisitet og hudfarge* i skolekonteksten. Synlig etnisitet omfatter etnisitet *som vises* og som markerer en forskjell hos elevene, gjennom at skolen med *blikket* kan se at elevene ikke er norsk.

Aller først begynner jeg den empiriske analysen med historien til Victoria. Victoria er en 16 år gammel jente fra Litauen. Hun har bodd i Norge i litt over ett år, og snakker veldig godt norsk. Hun forteller at hun er sjenert i norskklassen sin og hun føler seg annerledes enn norske elever på skolen. Hun tør ikke å snakke så mye i norskklassen ennå. Likevel synes hun det er lettere for henne å komme i kontakt med norske elever enn det er for elever fra for eksempel Asia eller Afrika. Hun undrer seg over hvorfor norske lærere automatisk tror at hun er flinkere enn andre minoritets elever fra Asia eller Afrika, bare fordi hun er hvit og europeer.

#### Victoria – historien om å være hvit og likevel annerledes

Victoria er en 16 år gammel jente fra Litauen. Hun har vært i Norge i litt over ett år, og bor sammen med moren sin. Hun har ikke kontakt med faren sin. Victoria går på vgl

Studiespesialisering med minoritetsklassen. Hun understreker at hun bare er født i Litauen, men at hun ikke er derfra. Hun føler ikke tilhørighet til landet. Hennes mor er fra Russland og hennes far er fra Polen. Foreldrene hennes tilhører tredje generasjonsinnvandrere i Litauen, men de opplever seg heller ikke som innfødte. Victoria sier at mennesker som er født i Litauen uten å ha Litauisk *blodsband* ikke blir regnet som innfødte, selv om det har gått flere generasjoner. Hun opplever Litauen som et nasjonalistisk land der innvandrere ofte blir sett på som annerledes. Victoria sier at mennesker fra Litauen ofte ikke liker innvandrere. Hun sier at den historiske bakgrunnen, med Russlands okkupasjon og krig med Polen, kan være noe av årsaken til denne fremmedfiendtlige holdningen til innvandrere i Litauen.

Victoria kom til Norge sammen med sin mor som arbeidsinnvandret hit. Moren mente at det var bedre økonomiske muligheter i Norge, og hun søkte arbeid i vaskesektoren gjennom en bekjent. Victoria trives veldig godt i Norge, og spesielt i den norske skolen. Hun er veldig fornøyd med den relasjonen elevene har til sine lærere, og med at den norske skolen respekterer elevenes egne personlige meninger. Skolen i Litauen var mer autoritær og lærerne var mer distanserte. Elevene måtte gjøre som lærerne sa, og det var ikke mulig å klage. I Norge opplever Victoria at hun blir hørt og respektert som person.

Da Victoria kom til Norge, startet hun i mottaksklassen for å lære norsk. Hun gikk i samme klasse med mange andre elever fra Asia og Afrika. Det virket som om disse elevene hadde større vanskeligheter med å lære norsk enn henne, så hun opplevde at lærerne måtte bruke mer tid på dem. Hun synes fortsatt at det er rart at norske lærere synes at hun og andre elever fra Europa automatisk er flinkere på skolen bare for at de kommer fra andre europeiske land. Hun opplevde at lærere betraktet henne som flinkere enn de andre, så hun fikk ofte i oppgave å hjelpe elever som strevde litt mer enn henne. Det endte med at Victoria lærte å snakke norsk ved å hjelpe elevene fra Afrika i mottaksklassen sin. Hun fikk nesten ikke hjelp av lærerne i sin egen norskopplæring.

Overgangen fra mottaksklassen til en vanlig norskklasse på vgl har vært stor for Victoria. Hun tør ikke å snakke med de andre elevene i den vanlige norskklassen sin. Victoria opplever at norske elever er hyggelige og svarer på spørsmålene når hun spør, men at samtalene stopper der. Likevel synes hun at det er lettere for henne å komme i kontakt med norske elever enn for de andre elevene fra Afrika og Asia. Hun beskriver det slik: *Du blir tatt mer seriøst i Norge hvis du er hvit. Nordmenn kan tenke at jeg kanskje er norsk, eller at jeg kommer fra et land som ikke er så langt unna. Da er avstanden mellom oss ikke så lang likevel. Det er verre for de som kommer fra Afrika eller Asia. De er synlige annerledes så ingen snakker med dem. Jeg legger merke til det på skolen.*

Uansett er Victoria veldig glad for å være i Norge. Hun synes at norske lærere er fabelaktige; de bryr seg virkelig om elevene sine. Som hun sier: *Nordmenn kan ikke forestille seg hvordan det er å ha lærere på skolen som ikke bryr seg om deg. Det er så flott å være i Norge.*

Når det gjelder minoritetsklassen, opplever Victoria at det er som å komme hjem. Det er så mye varme i den klassen. *Du kan virkelig være deg selv der og dumme deg ut der, alle går gjennom det samme og alle er venner.* I norskklassen opplever Victoria at alle er så kalde og hun må virkelig anstrenge seg for ikke å dumme seg ut eller snakke feil. Det er slitsomt.

#### *10.4. Den norske habitus som premissgivende for normaliteten på skolen*

Victoria er en elev på vg1 Studiespesialisering med minoritetsklassen som har bodd i Norge i litt over ett år. Hun snakker veldig godt norsk. Victoria er en reflektert jente som gir uttrykk for en opplevelse av å være annerledes i norskklassen sin. Der tør hun ikke snakke så mye eller delta på lik linje med norske elever. Hun sier: *I norskklassen er alle er så kalde og jeg må virkelig anstrenge meg for ikke å dumme meg ut eller snakke feil. Det er slitsomt.*

Likevel synes Victoria at det er lettere for henne å snakke med norske elever enn det er for andre elever fra Afrika eller Asia. Hun forklarer det slik: *Du blir tatt mer seriøs i Norge hvis du er hvit. Nordmenn kan tenke at jeg kanskje er norsk, eller at jeg kommer fra et land som ikke er så langt unna. Da er avstanden mellom oss ikke så lang likevel. Det er verre for de som kommer fra Afrika eller Asia. De er synlige annerledes så ingen snakker med dem. Jeg legger merke til det på skolen.* Én tolkning av dette utsagnet er at det er lettere for Victoria å være en del av norskklassen sin fordi hun er hvit og ikke så annerledes enn andre minoritets elever som har en synlig etnisitet. Likevel dveler jeg ved at hun sier: *Da er avstanden mellom oss ikke så lang likevel.* En annen tolkning kan være at fordi Victoria har en vestlig og europeisk væremåte, eller en europeisk habitus, er avstanden mellom henne og norske elever ikke så stor. Poenget med denne analysen er følgende: Er det virkelig slik at hudfarge og etnisk bakgrunn er avgjørende for erfaringer av å være annerledes på skolen, eller er det andre kategorier som samspiller i skapelsen av disse erfaringene?

#### 10.4.1. Kulturell kompetanse som sosial markør

Den viktigste lærdommen fra historien til Victoria, er at den viser hvordan elever med minoritetsbakgrunn, selv når de er *hvite*, også opplever å bli definert som annerledes på skolen. Kulturell kompetanse, eller manglende norsk kulturell kompetanse, som jeg i tidligere kapitler har kalt *den norske habitus*, ser ut til å være en svært viktig kategori for minoritetslevenes erfaringer av å være annerledes i den norske skolen. Denne kategorien fungerer som en sosial markør som plasserer og definerer elevene som like eller ulike, som *oss* eller *de andre*, på tross av synlig etnisitet. Å kunne navigere i norske sosiale koder, å ha en kroppsliggjort norsk væremåte, å ha en norsk habitus og handle ut ifra en norsk og europeisk kulturell væremåte, ser faktisk ut til å spille *en større rolle* på skolen enn den synlige etnisiteten. Historien til Victoria viser hvordan hun føler seg annerledes på tross av at hun er hvit og har en europeisk væremåte. Jeg tolker hennes opplevelse av å være annerledes med en manglende kulturell kompetanse i norske sosiale koder, som er en del av den tause og usynlige kulturelle kompetansen på skolen.

Også historien til Sundaran,<sup>51</sup> en gutt fra Sri Lanka i kapittelet om *Subjektposisjoner*, viser hvordan den norske habitus, som han har lært gjennom sin sosialisering i Norge, overgår hans tamilske bakgrunn. Historien til Sundaran viser hvordan han bevisst underkommuniserer sin etniske opprinnelse for å være en del av det norske kulturelle fellesskapet på skolen, og hvordan han med sin norske habitus klarer å bli en vanlig norsk gutt på skolen. Sundaran reflekterer over hvordan han føler seg norsk inni, selv om han ser tamilsk ut. Han sier at han ikke føler seg annerledes enn norske elever på skolen, selv om hans foreldre opprinnelig kommer fra Sri Lanka. Dette tyder på at hans kroppsliggjorte norske habitus bidrar til at han kan fremstå som norsk i skolens offentlige rom. Han klarer å være norsk på skolen, selv om han har en annen etnisk bakgrunn hjemme og en annen hudfarge.

I historien til Victoria er kulturell kompetanse en viktig kategori for å forklare hennes erfaringer med å være sjenert i norskklassen og føle seg som hjemme i minoritetsklassen, selv om hun er hvit og europeer. Å ha en synlig etnisitet er dermed ikke tilstrekkelig for erfaringer av å være sosialt underlegen den norske majoriteten på

---

<sup>51</sup> Historien til Sundaran kan leses i kapittel 8: *Subjektposisjoner i den norske skolen*.

skolen. Victoria er en vestlig og hvit jente som også opplever å bli definert som annerledes på skolen, selv om hun sier at hennes erfaringer er noe lettere enn erfaringer av annerledeshet hos de synlige minoritetselevne. Dette betyr at kategoriene kulturell kompetanse sammen med synlig etnisitet er et veikryss som *forsterker* erfaringer av å være annerledes på skolen, slik at disse elevene blir dobbelt marginalisert i dette veikrysset. Dette kan tyde på at mange elever med minoritetsbakgrunn, når de snakker om hvordan deres synlige etnisitet gjør at de føler seg annerledes, *egentlig* snakker om hvordan deres manglende norske kulturelle kompetanse sammen med deres synlige etnisitet skaper disse erfaringene.

Å skille kategoriene kulturell kompetanse og synlig etnisitet hos elever som er innlemmet i begge, er svært vanskelig. Derfor analyserer jeg hvordan elevene som er innlemmet i begge kategorier, får forsterkede følelser av å være annerledes. Veikrysset synlig etnisitet og manglende kulturell kompetanse ser ut til å forsterke hverandre og skape sterke følelser av å være annerledes i den norske skolen.

Det som er interessant i historien til Victoria, er hvordan hun også innrømmer at hun føler seg annerledes, selv om hun er hvit. Gjennom hennes erfaringer fikk jeg som forsker lettere innsikt i hvordan kategorien kulturell kompetanse er viktig for alle elevene i mitt materiale.

I delkapittelet om *den usynlige subjektposisjonen* på skolen i det første analysekapittelet viste jeg hvordan kategorien hvit og det å være vestlig og europeisk aktivt blir brukt som en ressurs av *de usynlige elevene* i mitt materiale. Disse elevene overkommuniserer det vestlige og europeiske, på tross av deres svake posisjon som minoritets elever på skolen. Dette kan tyde på at disse usynlige elevene prøver å være en del av majoritetsfellesskapet på skolen gjennom å vektlegge at de *både* er hvite og har en europeisk opprinnelse, og at de har en europeisk habitus som på tross av at de er minoritets elever, ligner på den norske habitus.

Jeg finner imidlertid ett unntak i mitt materiale som ikke passer i den overnevnte analysen. Historien til Leilah<sup>52</sup>, en norskfødt jente fra Irak i kapittelet om

---

<sup>52</sup> Historien til Leilah kan leses i kapittel 8: *Subjektposisjoner i den norske skolen*.

*Subjektposisjoner*, viser hvordan en muslimsk jente, på tross av at hun er født i Norge og faktisk aldri har vært i Irak (der hennes foreldre kommer fra), føler seg sterkt definert som *den andre* i skolekonteksten. Den eneste årsaken til dette er at hun bruker hijab. Dette tyder på at hijab som et religiøst plagg fungerer som en viktig sosial markør for annerledeshet i skolen. Selv om Leilah er født i Norge og behersker den norske habitus og norske sosiale koder på skolen, blir hun likevel utsatt for krenkelser som strukturerer hennes subjektposisjon. Hun opplever å bli definert på bestemte måter gjennom bruken av hijab. Dette betyr at å ha kulturell kompetanse ikke automatisk fører til at elevene føler seg inkludert i majoritetsfellesskapet på skolen. Disse problemstillingene drøfter jeg grundigere i delkapittelet om *Synlig etnisitet, religion og kjønn*.

Historien til Victoria viser også hvordan minoritetsklassen fungerer som et fristed for henne, en klasse hun kan være seg selv i. Hun sier: *Minoritetsklassen er som å komme hjem. Det er så mye varme i den klassen. Du kan virkelig være deg selv der og dumme deg ut der, alle går gjennom det samme og alle er venner*. Dette utsagnet tyder på at selv om vestlige elever kan ha det noe enklere i sin integrasjonsprosess på skolen, trenger de også et sted der de føler at de kan være seg selv og slappe av. Victoria sier også at hun er veldig glad for å være i Norge, og hun føler at hun blir hørt og respektert av norske lærere på skolen.

Det som er veldig interessant å nevne når det gjelder Victorias erfaringer av norske lærere på skolen, er hvordan Victoria erfarer at norske lærere automatisk tror at hun er flinkere på skolen bare fordi hun er europeer. Dette gjelder i forhold til andre minoritets elever som kommer fra ikke-vestlige land og har en synlig etnisitet. Hun sier: *Det er rart at norske lærere synes at jeg og andre elever fra Europa automatisk er flinkere på skolen bare for at vi kommer fra andre europeiske land. Lærere betraktet meg som flinkere enn de andre elevene på mottaksklassen, så jeg fikk ofte i oppgave å hjelpe elever som strevde litt mer enn meg. Jeg lærte å snakke norsk ved å hjelpe elevene fra Afrika i mottaksklassen min. Jeg fikk nesten ikke hjelp av lærere til å lære norsk selv*. Denne fortellingen bekrefter funn fra den tidligere analysen, der jeg viste at selv om Victoria også er en minoritets elev i den norske skolen, er hun likevel mer lik norske elever enn ikke-vestlige elever. Hun er europeer og hvit, så hennes annerledeshet er ikke så markant som den annerledesheten andre synlige ikke-vestlige minoritets elever

opplever på skolen. Victoria kan støtte seg til en europeisk habitus og en lignende kulturell kompetanse som norske majoritets elever også har.

Nå beveger jeg meg over til historien om Hamida. Hamida er en jente fra Eritrea. Hun er 18 år gammel, og hun har bodd i Norge i litt over to år. Hamida går på vg1 Studiespesialisering med minoritetsklassen, og hun har hele sin utdanning fra en svært kristen skole i Eritrea. Hamida bor i en egen leilighet som hun har fått fra kommunen. Hun sliter med å lære å bestemme over sitt eget liv, når hun under hele oppveksten har lært at det er foreldrene og religionen som bestemmer over henne. Hun mener at det er bra at hun kan bestemme selv nå, men det blir ofte vanskelig når hun samtidig skal respektere det foreldrene sier hele tiden. Det er en slitsom situasjon for Hamida.

#### Hamida- historien om komplekse kategorier og forvirring om forventninger

Hamida er ei 18 år gammel jente fra Eritrea. Hun har bodd i Norge i litt over 2 år, og hun har nettopp flyttet for seg selv i egen leilighet. Foreldrene og søsknene hennes bor også i Norge. Familien er kristen og religionen er svært viktig for alle sammen. Hamida gikk hele grunnskolen og halve videregående på en kristen skole i Eritrea.

Hamida går på vg1 Studiespesialisering med minoritetsklassen. Hun synes det er vanskelig å snakke med nordmenn og å integrere seg. Hun føler at hun har et dårlig språk og hun er redd for å snakke offentlig. Hamida synes nordmenn har en helt annen kultur enn henne, og hun synes det er vanskelig å *komme sammen*, som hun beskriver det. Hun synes også det er så mye å gjøre på skolen i Norge, sammenlignet med skolen i Eritrea. Her er det flere fag og mye lesning, og Hamida synes det er kjempevanskelig da hun ikke behersker språket godt nok.

Samtidig sier Hamida at den norske skolen er bra. Elevene er frie og *de blir som venner i gymsalen, med øvelser og dans*. Hun synes at det også er fint at lærerne er venner med elevene, og at lærerne prater med elevene. I Eritrea er ikke lærerne venner med elevene. De har stor avstand til elevene og elevene må vise stor respekt for dem. Hamida ble overrasket den første gangen en jente på skolen sa *du!* til læreren. Hun har ennå vanskeligheter med å si *du* til læreren. Hun tør ikke. Hun er vant til å si *De* til læreren.

Den første gangen hun startet på skolen i Norge, sa læreren: *Det finnes ikke religion i Norge*. Hamida synes dette var veldig følt og hun gråt i flere dager. I Eritrea er religionen og foreldrene det viktigste i livet. Det er de som bestemmer hva hun skal bli og hvem hun skal gifte seg med. Foreldrene har et stort ansvar ovenfor henne, og det er de som vet best. Hamida synes det er veldig rart at det er ungdommer som bestemmer

selv i Norge. Hun synes samtidig at det er bra at hun kan bestemme over seg selv, men hun synes at det er vanskelig fordi hun samtidig må respektere hva foreldrene sier, og de presser henne. Hamida synes det er et problem at foreldrene skal bestemme alt, og at hun samtidig skal ha ansvar for seg selv.

Videre forteller Hamida at hun ikke tror at skolen kan påvirke henne så mye. Hun føler at hun ikke kan integrere seg i Norge fordi hun allerede har sin kultur, og den kan hun ikke forandre på. Hun aksepterer skolen, hun er positiv til det hun lærer og hvordan elevene og lærerne er, men hun tror ikke at det kan påvirke henne fordi hun allerede er annerledes. *Jeg har ikke fått lært det i min kultur, og den er allerede bygget opp inni meg*, som hun uttrykker det. Hamida sier også at det hun lærer på skolen forandrer henne på skolen, men ikke hjemme.

I den norske klassen synes Hamida at muntlige presentasjoner er aller vanskeligst. Elevene snakker dialekt og hun forstår ikke hva de sier. Hun snakker selv gebrokkent bokmål og føler seg dårlig når de andre ikke forstår hva hun sier. Hun synes dette er kjempevanskelig. Hun har ingen norske venner på skolen, bare utenlandske venner som forstår hva hun går gjennom. Samtidig sier Hamida at hun ønsker å lære seg norsk bedre, slik at hun kan få en norsk venn en gang. Men hun tør ikke, fordi hun er redd for å si noe feil og at nordmenn skal tro at hun er dum.

Hamida sier at hun trives i minoritetsklassen fordi hun får mer hjelp av læreren. Hun undrer seg over hvorfor utenlandske gutter og jenter er så stille i norskklassen og hvorfor de forstyrrer og bråker så mye når de kommer i minoritetsklassen. Hun tror at det sikkert også er vanskelig for dem å komme til Norge, og ikke bare for henne. De har sikkert mange konflikter som de ønsker å luften i minoritetsklassen, men de forstyrrer masse og hun synes noen ganger det er ubehagelig å være i minoritetsklassen på grunn av alt bråket. Samtidig med at det er i denne klassen at hun har sine venner på skolen, som hun sier.



### 10.5. Universalisering av forestillingen om det selvstendige, autonome individet

Hamida er en 18 år gammel jente fra Eritrea. Hennes familie bor i Norge, og hun bor alene i sin egen leilighet. Hamida har bodd i Norge i litt over to år, og noen ganger var det vanskelig å forstå hva hun sa i intervjuet. Hun snakket ikke så godt norsk ennå.

Religionen og troen er svært viktig for Hamida og familien hennes, og hun har hele sin utdanning fra en kristen skole. Der lærte hun blant annet å vise respekt for voksne og for Gud. Hamida sier at hun ennå ikke tør å si *du* til lærerne på skolen i Norge. Fra Eritrea lærte hun å nærme seg læreren med *De*. Hamida virker som en svært forsiktig og blyg jente. Hun snakker med lav stemme, hun er sjenert og svært høflig. I minoritetsklassen er hun rolig og reservert, og i norskklassen er hun veldig usynlig og hun gjør seg selv så liten som mulig. Hamida sier: *De muntlige presentasjonene i norskklassen er aller vanskeligst. Elevene snakker dialekt og jeg forstår ikke hva de sier. Jeg snakker dårlig norsk og jeg føler meg dårlig når de andre ikke forstår hva jeg sier. Det er kjempevanskelig for meg. Jeg er redd for å si noe feil og at nordmenn skal tro at jeg er dum.*

Historien til Hamida viser hvordan minoritets elever med en annen selvforståelse kan erfare den norske skolen. Hamida er sosialisert i en kollektivistisk og gruppeorientert kultur, der Gud og foreldrene bestemmer alt i livet. Hun er vant til å følge regler som andre har satt, og hun har ikke fått muligheten til å utvikle en forståelse av seg som et avgrenset og autonomt individ, slik det er vanlig i en vestlig sosialisering. Dette påvirker hennes erfaringer i den videregående skolen ved at mye av hennes tidligere kunnskap om verden, ikke er gyldig eller relevant lenger. Hamida vet ikke hvordan hun skal forholde seg til normer og reglene i den norske skolen når ingen forteller henne hva hun skal gjøre. Mange ting blir tatt for gitt. Som Hamida sier: *Jeg synes nordmenn har en helt annen kultur enn meg, og det er vanskelig «å komme sammen». Jeg synes det er veldig rart at det er ungdommer som bestemmer selv i Norge. Jeg synes samtidig at det er bra at jeg kan bestemme over meg selv, men det er vanskelig fordi jeg må samtidig respektere hva foreldrene mine sier, og de presser meg. Det er et problem at foreldrene skal bestemme alt, og at jeg samtidig skal ha ansvaret ovenfor meg selv. Det er vanskelig.* I denne lille fortellingen viser Hamida hvordan hun sliter mellom det å skulle

bestemme selv, og hvordan foreldrene presser henne. Hun befinner seg mellom to selvforståelser, det individuelle og det kollektivistiske, og dette er ikke en lett situasjon for henne.

Historien til Hamida, slik som mange av historiene til minoritetslevende i denne studien, viser at mange minoritetslever ikke har den samme selvforståelsen som den norske, vestlige forståelsen av individet som selvstendig og autonomt. Det kan virke som om den selvforståelsen som flere av minoritetslevende i denne studien uttrykker, ikke har gitt dem mulighet til å utvikle valgkompetanse, selvdisiplin, ansvar for egen læring, følelse av å være et avgrenset individ og mulighet til å ta selvstendige valg basert på egne prinsipper og individuelle verdier. Alle disse verdiene er viktige når elevene skal klare seg i den norske skolen og når de skal prøve å forstå de eksplisitte og implisitte reglene og normene. Den individualistiske selvforståelsen ligger som et usynlig premiss i den forståelsen mennesker har om hverandre. Denne selvforståelsen konstruerer virkeligheten, og skaper forståelsen av normalitet på skolen. Det tas for gitt at alle har den samme selvforståelsen, og elevene som begynner i den norske skolen med en annen forståelse av seg selv i relasjon til andre mennesker, kan lett få en følelse av å være mindreverdige og underlegne i møte med den individualistiske skolen (Spivak, 1990).

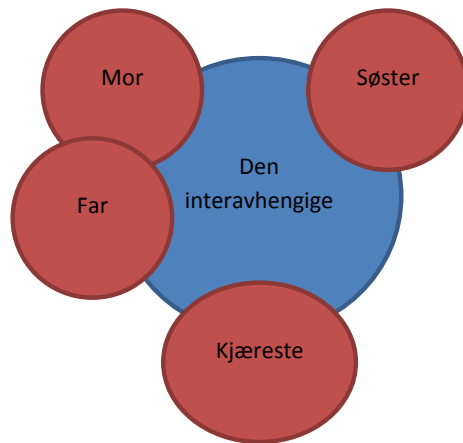
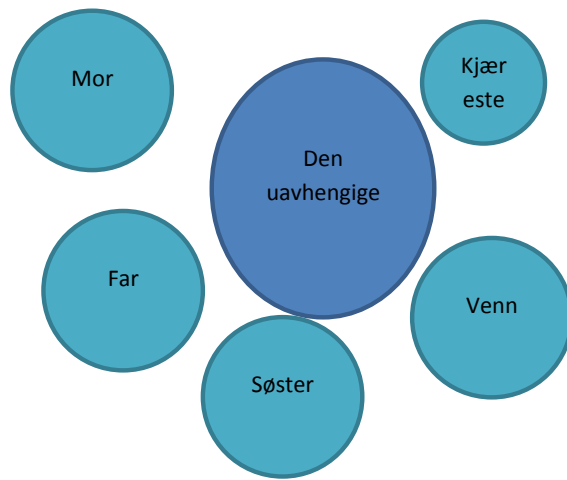
#### 10.5.1. Ulike selvforståelser

David Matsumoto, Kitayama Shinobu og Markus Hazel (1994) beskriver i *Culture and Self: How cultures influence the way we view ourselves*, hvordan den forståelsen vi har om oss selv som individer er sterkt påvirket av den kulturelle konteksten vi sosialiseres i, og hvordan måten mennesker forstår seg selv i relasjon til andre er veldig forskjellig i ulike kulturer i verden. Matsumoto m.fl. beskriver forskjellen mellom *den uavhengige* og *den interavhengige* selvforståelsen (Matsumoto, Kitayama, & Hazel R., 1994).

*Den uavhengige selvforståelsen* peker mot vestlige kulturers sterke forestilling om det atskilte, unike individet. Den normative oppgaven i vestlige kulturer er å opprettholde uavhengigheten til individene som atskilte, separate enheter. Mange individer i vestlige samfunn blir sosialisert til å *være unike, realisere seg selv, satse på egne mål og finne egne kjerneverdier*. I denne selvforståelsen er individet det sentrale og sosialiseringen oppmuntrer til selvstendighet og interne egenskaper hos mennesket; slik som

intelligens, personlige egenskaper og talenter, individuelle målsettinger og valgkompetanse.

*Den interavhengige selvforståelsen* peker på *den grunnleggende forbindelsen mellom mennesker*. Mange ikke-vestlige kulturer i Asia, Afrika og Latin-Amerika verdsetter ikke selvstendighet som en positiv verdi slik som Vesten gjør. Den normative oppgaven i disse kulturene er å opprettholde og tilpasse seg den forbindelsen som finnes mellom mennesker. Individuer i disse kulturene blir sosialisert til å tilpasse seg den gruppen de tilhører og til de nærmeste relasjonene de har. Verdier som *å lese andres følelser, å være snill og grei, å ta ens plass i verden, gjøre riktige handlinger, å oppføre seg ordentlig*, er viktige signaler som individer med en interavhengig selvforståelse lærer i sin sosialisering. Mennesker med en interavhengig selvforståelse er ofte lydige, lojale og trofaste. Deres mål på suksess i livet avhenger av om de klarer å tilpasse seg den rollen de tildeles i den storgruppen eller i de gruppene de tilhører.



Figur 3: Den uafhængige og den interafhængige selvforståelsen.

I norsk skolesammenheng finner jeg flere eksempler som viser hvordan selvforståelsen er innlemmet i den uavhengige selvforståelsen, forstått som en normal og nøytral måte å være i verden og forstå virkeligheten på. Lærerens undervisningspraksiser, gjennom bruk av elev- eller klassesdiskusjoner, fokus på at elevene skal ha en kritisk og spørrende holdning til stoffet, bruk av prosjektarbeid der elevene selv skal finne stoffet og gruppearbeid basert på selvstendig organisering er eksempler på en uavhengig individforståelse på skolen.

Andre eksempler på dette er elevenes læringsstrategier med vektlegging av forståelse fremfor pugging, fordypning og kritisk drøfting, og skolens læreplaner<sup>53</sup> basert på kompetansemål som fremmer kritisk refleksjon og evne til selvstendighet. Disse eksemplene viser hvordan den norske skolen er plassert i en vestlig individforståelse, der alle elevene forventes å være selvstendige og ta ansvar for egen læring. Denne implisitte og naturaliserte forståelsen av å være et avgrenset individ skaper et usynlig bakteppe og en taus og usynlig kunnskap om hvordan verden skal være. Den uavhengige selvforståelsen strukturerer hvordan elevene i den norske skolen skal være, og denne måten å forstå seg selv på i relasjon til andre blir generalisert til å gjelde for alle elevene på skolen. Skolen tar ofte for gitt at alle elevene er unike og selvstendige, noe jeg har vist at ikke alltid stemmer med virkeligheten.

For å belyse disse argumentene nærmere forteller jeg historien til Yasir. Yasir er en 18 år gammel gutt fra Afghanistan. Han har bodd i Norge i ca. 10 år. Yasir har en livshistorie som eksemplifiserer godt hvordan elever med en kollektivistisk sosialisering og en interavhengig selvforståelse erfarer den norske skolen. Yasir går på vg1 Byggfag, han bor sammen med sin storfamilie og han føler seg ikke forstått av skolen. Han sier at han ikke har så mange norske venner på skolen, men at det ikke gjør så mye fordi det alltid skjer noe i hjemmet hans. *Og dette forstår nordmenn ikke noe om!* som han uttrykker det.

---

<sup>53</sup> For en grundig gjennomgang av hvordan den norske skolen er plassert i en kulturell kontekst, se delkapittel om *flerkulturell forståelse i Kunnskapsløftet*, i kapittel 6: *Det norske utdanningssystemet*.

### Yasir – historien om ikke å bli forstått på skolen

Yasir er en 18 år gammel gutt fra Afghanistan. Han har bodd i Norge i over ti år sammen med sine to foreldre, to søstre og seks brødre. Til sammen er det ni barn i familien, hvorav tre av de eldste brødrene er gift og bor hjemme sammen med sine respektive koner. Hele familien er praktiserende muslimer og de eier en pizzarestaurant og en grønnsaksbutikk i byen. Alle i familien bidrar med arbeidskraft i familiebedriften. Yasir har ingen skolegang fra Afghanistan, kun sporadisk Koranskole.

Yasir går på vg1 Byggfag. Han går på vg1 for tredje gang, etter to mislykkede forsøk på Studiespesialisering. Yasir sier at han trives godt på skolen, men han synes det er flaut at han er eldre enn de andre elevene. Han synes også at det er vanskelig med fagene, *men det går helt greit*, som han sier. Han får ikke de beste karakterene på skolen heller, og han trives best i praksis. Yasir får spesialundervisning i noen av fellesfagene og forsterkning i norsk, men han opplever likevel at han ikke forstår hvordan man lærer på skolen. Han vet ikke hvordan han skal jobbe med prosjektarbeid og hvordan man skal diskutere i klassen. Dette gjør han frustrert. Han har også vanskeligheter med å gjøre lekser hjemme *fordi det skjer noe hjemme hele tiden*, som han uttrykker det. Han jobber en del i familierestauranten og grønnsaksbutikken etter skolen, og det liker han veldig godt. Han er i det hele tatt mer glad i praksisfagene enn i teori på skolen. Han er også glad i å arbeide med familien sin. Yasir forstår hvorfor han skal gjøre ferdig den videregående skolen, men han synes det er veldig vanskelig noen ganger.

Yasir har ikke så mange norske venner på skolen. *Men det gjør ingenting*, sier han. Han går på skole for å få et vitnemål, og ikke for venner sin skyld. Yasir synes at det er vanskelig for utlendinger å gå på norsk skole. Han har sett hvordan andre utlendinger blir ertet og mobbet, og det synes han er veldig ille. Selv sier han at han ikke har opplevd noe negativt på den videregående skolen, men han prater ikke så mye med andre heller. På ungdomsskolen ble han mobbet, og det husker han ennå. Men da kunne han ikke snakke så mye norsk, så han skjønner hvorfor det skjedde. Yasir sier at norske ungdommer ikke har respekt for andre mennesker, og spesielt andre utlendinger. *For eksempel, en elev fra Somalia. Du kan ikke bare komme og kalle han neger og sånn. Det synes jeg er ekkelt*, sier han.

Yasir forteller at foreldrene bestemmer mye i livet hans. De er eldre og vet best hva som er best for han. Dette synes han er helt i orden, men han tror ikke andre nordmenn forstår dette. De forstår ikke hvordan han kan ha det bra med at foreldrene bestemmer alt, men Yasir mener selv at han har et godt liv. Det er foreldrene hans som skal bestemme hvem han skal gifte seg med etter hvert, men *dette forstår ikke nordmenn noe om*, som han uttrykker det.

Yasir ser frem til at han blir ferdig med den videregående skolen og kan begynne å jobbe. Han har allerede en avtale med faren sin om å hjelpe til i grønnsaksbutikken etter at han blir ferdig med den videregående skolen, sier han entusiastisk.

Historien til Yasir gir et lite glimt i hvordan oppveksten til elever som er vokst opp i kollektivistiske miljøer kan være. Yasir bor i en enebolig sammen med hele storfamilien sin, tilsammen 14 personer under samme tak. Yasir virker som en fornøyd og trygg gutt, og han er veldig bevisst på at han er annerledes enn norske elever på skolen. Derfor har han ikke så mange venner der. Yasir sier at han kommer på skolen for å lære, og ikke for venner sin skyld. Han snakker veldig åpent om hvordan hans foreldre bestemmer over livet hans. De bestemmer hvem han skal gifte seg med osv., noe han synes er helt greit. Likevel forteller han hvordan norske elever og lærere (nordmenn) ikke forstår noe av dette, men han bryr seg ikke så mye om det. Yasir virker som en tilfreds gutt som er glad i livet, selv om skolen og storsamfunnet ikke forstår livet hans. Han ser ut til å ha funnet trygghet og tilhørighet gjennom familien sin.

Under intervjuet med Yasir fortalte han at han deler soverom med to av sine jevnaldrende brødre, så han får ikke så mye fred i huset. Det blir ofte en del afghansk TV på kveldene, så det er vanskelig å konsentrere seg om skolearbeidet, fordi som han sier: *Det skjer noe hjemme hele tiden!* Han sier at det alltid er mye latter, matlaging og lyder i huset, og han liker også å hjelpe til i grønnsaksbutikken og i restauranten når han kan. Alt dette tyder på at han har funnet sin faste plass og rolle i storfamilien, og han er fornøyd med dette. Han har sin tilhørighet i en storgruppe som har gitt han bestemte oppgaver for å få hele gruppen til å fungere, og dette er Yasir svært fornøyd med.

Men det går dessverre ikke så veldig bra i den videregående skolen. Som Yasir sier: *Jeg forstår ikke hvordan man lærer på skolen. Jeg vet ikke hvordan man skal jobbe med prosjektarbeid og hvordan man skal diskutere i klassen.* Dette tyder på at Yasir, gjennom å være sosialisert i en kollektivistisk verdensforståelse, ikke har kunnskap om hvordan man skal komme i kontakt med sine individuelle synspunkter og meninger. Gjennom å være tett forbundet med andre mennesker i sin etniske gruppe, klarer han ikke å forstå hvordan man skal jobbe med skolens undervisningsmetoder, som er skapt for elever med en vestlig og individualistisk selvforståelse. Han klarer ikke å forstå

metodene på skolen, og det ser ikke ut til at skolen forstår hans kollektivistiske orientering heller. Han sier videre: *Foreldrene mine bestemmer mye i livet mitt. De er eldre og vet best hva som er best for meg. De (foreldrene) skal bestemme hvem jeg skal gifte meg med etter hvert. De (norske elever) forstår ikke hvordan jeg kan ha det bra med at foreldrene mine bestemmer alt, men jeg har et godt liv. Jeg tror ikke andre nordmenn forstår dette.*

Historien til Yasir er et godt eksempel på hvordan kulturelle og etniske forskjeller skaper kommunikasjonsutfordringer på skolen. Det virker som om Yasir ikke forstår den norske skolen, og omvendt. Når ingen av de to partene forstår hverandre, i dette tilfelle på grunn av manglende kunnskap om ulike individforståelser, er det lett å ty til essensialiserende forklaringer: Nordmenn er slik, afghanere er sånn. Som Bhabha (2004) skriver, er det lett å generalisere grupper som er annerledes og fremmede for oss. Gjennom prosessen av *fixity* får verden en ny orden som kan forklare fremmedheten og den angsten mennesker får i møtet med det ukjente (Bhabha, 1994). Yasir får spesialundervisning på skolen og forsterkning i noen fag. Jeg tviler på om disse tiltakene hjelper han hvis ikke skolen har kjennskap til hvordan noe så grunnleggende som at individforståelsen er sosial konstruert og hvordan denne forståelsen er innlemmet i alle skolens områder som en usynlig taus kunnskap som tar virkeligheten for gitt og skaper en følelse av normalitet og nøytralitet. I denne usynligheten er det Yasir som blir avviket og et problem på skolen, ikke skolen som en institusjon som gjenspeiler vestlige kulturelle verdier.

Det kan virke som om at den norske skolen ikke har mye kunnskap om at det finnes andre selvforståelser i andre deler av verden enn den vestlige selvforståelsen (Hylland Eriksen, 2010). Det er viktig at den interavhengige selvforståelsen hos elever med minoritetsbakgrunn ikke forveksles med manglende intelligens, manglende interesse for skolen eller manglende evne til å forstå sosiale koder i skolekonteksten. Min analyse av livshistorien til flere av minoritetselevne i denne studien tyder på at det å bli sosialisert i en interavhengig selvforståelse fører til at disse elevene ikke får utviklet vestligorienterte verdier som valgkompetanse, selvdisiplin, autonomi og selvstendighet.



*Manglende individualitet* ser dermed ut til å være en viktig kategori for skapelsen av elevenes erfaringer av å være annerledes i den norske videregående skolen. Denne manglende individualiteten kan av mange elever med minoritetsbakgrunn bli tolket som en mangel de selv har i møte med vestlig kultur. Som jeg skrev under delkapittelet om *den koloniale subjektposisjonen*<sup>54</sup>, kan det å være orientert i en kollektivistisk kultur bli tolket som å være mindreverdige av minoritetselevene selv. Når skolen plasserer elever med en kollektivistisk orientering i spesialundervisning og særskilte tiltak, er dette sterke signaler på at det er minoritetselevene det er noe feil med. Minoritetselevenes manglende kompetanse i vestlige undervisningsmetoder og læringsstrategier blir av skolen tolket som mangler hos elevene selv, og ikke som et sosialt konstruert uttrykk for en annen måte å forstå seg selv i relasjon til andre på. I tråd med Spivaks refleksjoner, er skolen en institusjon innlemmet i en bestemt kulturell kontekst. Skolen tolker elevene og deres måte å være på som annerledes fordi de forstår minoritets elever gjennom *skolens normalitet og nøytralitet*, noe som fører til at de blir betraktet som et avvik og et problem som skal løses. Dette er utøvelse av *epistemisk vold* mot elever som er annerledes (Spivak, 1988).

Jeg stiller meg kritisk til det som kan se ut til å være den norske skolens universalistiske forestilling om at alle elever er født som selvstendige, autonome individer med valgkompetanse. Med støtte i postkolonial teori (Bhabha, 1994; Dahlstedt, 2009; Said, 2003; Spivak, 1988, 1990), er jeg også kritisk til diskursive forestillinger om at det å være et selvstendig og autonomt individ er overordnet andre måter å være i verden på, og at det å være kollektivistisk orientert blir betraktet som å være underlegen og avhengig.

Elevhistorier i denne studien som illustrerer den kollektivistiske sosialiseringen og deres møte med den norske skolen er historiene til Yasir (i dette kapittelet), Hamida (i dette kapittelet), Salimah (kapittel 8), og Sihar (kapittel 9). Disse elevene er, i tillegg til å ha en kollektivistisk selvforståelse, innlemmet i flere andre kategorier samtidig som strukturerer og forsterker deres erfaringer av å være annerledes på skolen. Disse elevene er muslimer, de har en annen hudfarge, de tilhører arbeiderklassen, og jentene bruker

---

<sup>54</sup> *Den koloniale subjektposisjonen* kan leses i kapittel 8: *Subjektposisjoner i den norske skolen*.

hijab på skolen. Alle disse kategoriene sammenveves i skapelsen av erfaringer av å være annerledes, men, som jeg viser i neste delkapittel, kan definisjonen av å være norsk eller utlending noen ganger gå på tvers av faktisk etnisitet og hudfarge som forskjellsmarkører.

I neste delkapittel drøfter jeg observasjoner som gir innsikt i hvordan grensene mellom hvem som er på innsiden og på utsiden av det å være utlending og norsk, er kontekstuelle og relasjonelle. De sosiale grensene på skolen går noen ganger utover de vanlige forskjellsmarkørene som hudfarge og etnisitet, og hvem som blir beskrevet som norsk eller utlending kan derfor være kontekstuellet betinget.

#### 10.6. Å være rolig er å være norsk, å være tullete er å være en utlending

I de skoleobservasjonene jeg gjorde da jeg var deltakende observatør i minoritetsklassen, la jeg merke til at mange elever med minoritetsbakgrunn, *utlendingene*, hadde kreative definisjoner av det å være norsk versus det å være en utlending på skolen. Ofte gikk disse definisjonene på tvers av elevenes faktiske etniske opprinnelse, og det var ofte minoritetselevene selv som definerte andre elever og seg selv som enten norsk eller utlending. Elevene i minoritetsklassen spøkte ofte om dette, om det å være norsk og det å være utlending. Hvem som ble definert innenfor disse to kategoriene varierte fra dag til dag, fra time til time og fra kontekst til kontekst. Ofte kunne elevene rope: *Nå er du blitt helt norsk!* (på en nedsettende måte) Eller: *Jævla utlending!* (ofte sagt på en spøkefull og vennlig måte med latter, og gjerne gutter imellom).

Eriksen (2012) gjorde lignende observasjoner i sin etnografiske studie. Hun fant ut at *de bråkete jentene*, selv om de var norske, ble definert som utlendninger, og *de skoleflinke elevene*, selv om de var elever med minoritetsbakgrunn, ofte ble definert som norske (Eriksen, 2012).

I minoritetsklassen blir det å være *en rolig og skoleflink elev* ofte betegnet som å være norsk av minoritetselevene, og det å være *bråkete og tullete* blir av disse elevene karakterisert som å være en utlending. Jeg tolker disse observasjonene slik at det å være et selvstendig og autonomt individ gjerne karakteriseres av minoritetselevene som å være norsk. Karakteristikk som å ha kontroll over seg selv, ha selvdisiplin og kontroll

over egne følelser, er beskrivende for det å være en norsk, rolig og skoleflink elev. Elever med minoritetsbakgrunn opplever ofte norske elever i norskklassen sin på denne måten, og de beskriver motpolen, det å være en tullete, bråkete og høylytt elev, som å være en utlending på skolen.

Mens gutter (og noen jenter) i minoritetsklassen gjerne tuller og herjer i timene i klasserommet og oppfører seg som *utlendinger*, endrer de sin atferd og oppfører seg rolig og kontrollert i norskklassen. I norskklassen blir de dermed *norske*. For mange elever med minoritetsbakgrunn ser det ut til at det å være utlending eller norsk defineres mer gjennom personlige karakteristikk hos elevene selv enn gjennom elevenes etniske opprinnelse. Ved at minoritetselevene sanser forskjellene mellom dem selv og norske elever som ulike væremåter, kan de *leke* med disse væremåtene på skolen. Elevene med minoritetsbakgrunn på skolen leker gjerne norsk eller utlending avhengig av kontekst, og de eksperimenterer med disse væremåtene i deres integrasjonsprosess i skolen.

Hva betyr det når elever i etnisk mangfoldige skoler har andre forståelser enn den tradisjonelle når de skal beskrive og definere andre elever og seg selv som *norsk* eller *ikke norsk*? Jeg tolker disse nye definisjonene av det å være norsk og det å være en utlending som en prosess som minoritetselevene går gjennom når de skal anerkjenne og få kunnskap om den sosiale konstruksjonen av verden. Kim, en minoritetslev fra Burma som jeg skal presentere nærmere i neste delkapittel, uttrykker denne prosessen så fint:

*For å være ærlig, så tenkte jeg før i minoritetsklassen at «han tenkte ikke bra, han gjorde ikke bra», men etter at jeg ble kjent med elevene i klassen, så tenker jeg nå at det finnes ikke bare en ting som er rett, men mange. Vi lærer om så mange kulturer og væremåter i klassen, og det er så fint å møte flere mennesker fra andre land. Jeg har skjont at det finnes flere kulturer, ja, at vi er mange i verden (Kim, fra Burma, 20 år.)*

Dette utsagnet viser til en viktig prosess som skjer i skoler som har organisatorisk differensiering for elever med minoritetsbakgrunn (Engen, 2014), der det finnes egne klasser med minoritets elever som går delvis sammen i noen fag, og der de lærer om det norske språket og om det norske samfunnet i fellesskap. Etter mine observasjoner i disse klassene, går elever med minoritetsbakgrunn gjennom en prosess som mange norske majoritets elever kanskje ikke går gjennom på den videregående skolen. Disse

elevene blir kjent med andre kulturer og andre væremåter som ellers er usynlige i vanlige norske klasser der majoritetselever er i flertall. Disse elevene går gjennom en relativisering av verden og en anerkjennelse av at verden er sosialt konstruert og at det finnes flere kulturer i verden enn deres egen kultur. Minoritetselevne går fra å være monokulturelle til å bli *flerkulturelle*. Dette er en viktig sosial prosess som foregår i minoritetsklasser. I disse klassene foregår det en bevegelse og dreining fra selvdefinisjon som somalisk, indisk, irakisk og afghansk, til en selvdefinisjon som *utlendinger*, der det å være en utlending blir en fellesbetegnelse for elever som ikke er norske, uansett etnisitet og hudfarge. Denne prosessen, å være en utlending på skolen, ser ut til å være viktig for elever med minoritetsbakgrunn i den skolen jeg undersøkte. Her finner elevene støtte i hverandre og de finner et fellesskap i den integrasjonsprosessen de går gjennom.

En ulempe med denne prosessen kan være at minoritetselevne essensialiserer sin subjektivitet som *utlendinger*: *Vi er slik fordi vi er utlendinger på skolen*. Disse elevene kan betrakte det negative som skjer med dem på skolen med en begrunnelse i at de er utlendinger, at de er annerledes og at de derfor møter motstand i skolen. De naturaliserer seg selv som *utlendinger*, og de naturaliserer *de norske* som en motpol til hvem de selv er (Said, 2003). I denne prosessen kan mange elever med minoritetsbakgrunn bli blind for andre forklaringer av deres erfaringer på skolen og de kan tillegge opplevelser og erfaringer til det å være en *utlending*.

En annen ulempe med denne kategorien, selv om den kan skape en positiv følelse av fellesskap innad i gruppen, er at det å være en utlending blir en sekkebetegnelse for mange forhold ved å gå på skolen (Gillborn, 1995). En konsekvens av å være en utlending blir at elever med minoritetsbakgrunn ikke tror at de kan bli flinke elever på skolen, fordi de er *utlendinger*. Gjennom å definere utlendinger som motpolen til det å være norsk; der *norsk* betyr å være rolig, pliktoppfyllende og skoleflink, kan deres selvdefinisjon som utlending på skolen bli motpolen til det å være norsk. I tråd med Youdells (2006) teorier om diskursive subjektposisjoner, blir betegnelsen *utlending* en sekkebetegnelse som innskrenker utlendingenes muligheter ved å plassere disse elevene i motpolen til *det riktige og det norske*. Minoritetselevne kan dermed få en forestilling om at de ikke kan være både utlendinger og samtidig flinke på skolen, fordi det å være

en utlending implisitt fører til at de blir definert som tullete, tøysete og for ikke å ta skolen seriøst. Konsekvensen av dette er at samlebetegnelsen *utlending* kan virke mot sin hensikt hvis den innsnevrer elevenes mulighet til å kunne definere seg selv som individ på skolen, men alltid være en del av en samlebetegnelse og en kategori (Youdell, 2006).

På grunn av alt det overnevnte er det å være en *utlending* en sosial kategori som strukturerer minoritets elevenes erfaringer. Kategorien utlending gir positive erfaringer ved at den skaper et fellesskap elevene imellom, men den kan også innvirke på en negativ måte ved at elevene selv essensialiserer betydningen av det å være en utlending versus det å være norsk, noe som kan virke begrensende for muligheter disse elevene kan oppleve på skolen.

Det er interessant å legge merke til at det som oftest er gutter som definerer seg selv i dikotomien *utlending* og *norsk*. Det var veldig få jenter i minoritetsklassen som definerte seg selv og andre gjennom denne dikotomien. Gutter definerte seg selv gjerne som enten norsk eller utlending. Analysen viser dermed at dikotomien utlending/norsk har et kjønnsaspekt i seg, ved at flere gutter enn jenter aktivt bruker den til å definere seg selv og andre på.

Mange ganger forklarer ikke kategorien *utlending* alene den motstanden elever med minoritetsbakgrunn erfarer på skolen. Sosiale kategorier opererer alltid sammen med andre sosiale kategorier i skapelsen av elevenes subjektposisjoner (Bhopal & Preston, 2012). I elevhistorien jeg presenterer i neste delkapittel, kan erfaringer av å være annerledes begrunnes med for eksempel foreldres lave utdanning og arbeiderklassetilhørighet, blant andre sosiale kategorier. Minoritets elevene selv begrunner derimot disse erfaringene av å være annerledes på skolen med kategorien *utlending*. Å være en utlending blir dermed en sekkebetegnelse for alle de hindringene og utfordringene disse elevene møter, selv om andre kategorier kan spille en like stor rolle for elevenes subjektposisjonering.

Her er historien om Kim. I denne historien gir Kim uttrykk for det forestilte fellesskapet som *utlendinger* på skolen og hvorfor dette er viktig for han. Hans refleksjoner om det å være en utlending i den norske videregående skolen viser hvorfor det er viktig for

mange elever med minoritetsbakgrunn å søke støtte i en *pan etnisk identitet*<sup>55</sup> som utlendinger for å klare seg gjennom de første årene i den norske skolen. Han setter pris på alle de vennene han får i minoritetsklassen fordi han selv også er en utlending. Kim forteller også at han føler seg dum blant nordmenn, men ikke blant andre *utlendinger* på skolen som han føler et fellesskap med.

#### Kim – historien om å være en *utlending* på skolen

Kim er en 20 år gammel gutt fra Burma. Han kom til Norge via familiegjenforening til faren, som flyktet til Norge av politiske årsaker noen år tidligere. Kim var den siste i familien som kom til Norge. Han hadde en lang og ensom reise gjennom Burma, Malaysia og India før han kom til Norge. Her bor han sammen med far, stemor og en lillesøster. Moren til Kim døde da han var liten. Han har ingen minner om henne. Han har bodd i Norge i 3 år.

Kim ble ferdig med 10-årig grunnskole i Burma før han reiste til Norge, så han har mange minner fra sin skolegang der. I Burma er det mange elever som er redde for læreren, og de tør ikke spørre læreren om hjelp. Læreren tar avstand til elevene, og det er ingen relasjon eller vennskap der. Elevene kan heller ikke velge hva de skal lære, og de må gjøre det læreren sier, enten de liker det eller ikke. Alle elevene må bruke skoleuniform, og de må være stille i klasserommet, ellers får de straff av læreren.

Nå går Kim på vg1 Studiespesialisering med minoritetsklassen. Kim liker den norske skolen godt. Han liker at elevene har tilgang på mange materialer og utstyr, så det blir enklere å lære. Han er glad i å bruke PC og bøker, så han er veldig fornøyd med det. Han mener at vi lever i en teknologisk verden, så det er viktig å få kunnskap om det på skolen. Kim nevner også at er han glad for at elever og lærere kan prate med hverandre. *Vi lærer akkurat som venner*, som han uttrykker det. Han liker også at han kan velge de fagene han liker, og at han får hjelp til å velge. Han liker spesielt godt at han kan prate med rådgiveren på skolen, slik at han kan få hjelp med problemene sine. Det er noe han aldri opplevde på skolen i Burma. Samtidig nevner Kim at den norske skolen gir elevene for mye *frihet*. Det er veldig greit for de elevene som vet hva de skal velge og hvem de er, men Kim synes at det er svært vanskelig for noen elever å vite hva som er bra for dem og hva de skal velge. Mange utenlandske elever er ikke født med frihet, så det er vanskelig for dem å velge på skolen. Derfor liker han å snakke med rådgiveren. Hun er snill og prater gjerne med han.

---

<sup>55</sup> Pan etnisk identitet er en fellesbetegnelse som peker til hvordan mennesker fra ulike etnisiteter og nasjonaliteter i multietniske samfunn søker etter en felles identitet gjennom å beskrive seg selv som like, basert på historiske forutsetninger som skaper like vilkår. F. eks, pan etnisk identitet som Latino eller Asian American i USA.

Kim er veldig positiv til minoritetsklassen på den videregående skolen. Han opplever å lære svært mye om andre kulturer i denne klassen og han er blitt mer åpen. Alle er venner og hjelper hverandre med å forstå det norske samfunnet. Kim uttrykker det slik: *For å være ærlig, så tenkte jeg før i minoritetsklassen at «han tenkte ikke bra, han gjorde ikke bra», men etter at jeg ble kjent med elevene i klassen, så tenker jeg nå at det finnes ikke bare en ting som er rett, men mange. Vi lærer om så mange kulturer og væremåter i klassen, og det er så fint å møte flere mennesker. Jeg har skjont at det finnes flere kulturer, ja, at vi er mange i verden.*

I norskklassen trives Kim ikke så godt ennå. Han sier at det er vanskelig å vise nordmenn hvem han er på grunn av språket. Noen ganger tenker sikkert nordmenn at han er dum, mener han: *Jeg kan ikke vise hvem jeg er og jeg kan heller ikke være meg selv; jeg føler meg tapt noen ganger, og alt dette på grunn av språket.* Videre sier han: *Når jeg er i den vanlige klassen med nordmenn, føler jeg at jeg er dum og dårlig. Men når jeg er i minoritetsklassen, føler jeg meg helt som vanlig.* Noen ganger mener Kim at det er hudfargen hans og det at han er utlending som gjør at han føler seg dum sammen med nordmenn, men han er ikke sikker på det heller. Han mener at for at han skal føle seg helt vanlig i norskklassen, må han få norske venner, noe han ennå ikke har.

Kim liker spesielt godt samfunnsfag på skolen, for da jobber de med nyheter og ting som skjer i verden. Det synes han er spennende. I Burma jobber de ikke med nyheter, og elevene vet ikke hva som skjer rundt i verden. Kim opplever også at han må jobbe dobbelt så mye som nordmenn for å gjøre det bra på skolen. Det er mange fag han ikke har hatt før på skolen i Burma, så han føler at han må lære alt på nytt og arbeide dobbelt så hardt. Som han beskriver videre: *I tillegg ser jeg at de fleste norske elever har foreldre som kan hjelpe dem litt. Mens vi utlendinger..., våre foreldre kan ikke norsk og de fleste foreldrene har ingen utdanning heller. Så det blir litt vanskelig for oss da! Med en gang jeg ikke klarer noe hjemme, må jeg vente til neste dag, for ingen kan hjelpe meg hjemme. De hjelper meg med penger, med mat..., men ikke med lekser. Det er ofte slik at det er vi som må hjelpe dem med språket og sånne ting. Jeg må ha en voksen som kan hjelpe meg å forstå skolen, for å klare det liksom...*

### 10.7. Vestlig, individualistisk, middelklassementalitet som den norske skolens *nøytrale pedagogiske tilnærming*

Som nevnt i forrige delkapittel, skaper elever med minoritetsbakgrunn kreative grenser når de definerer hvem som er utlendinger og hvem som er norske. Ofte går disse grensene på tvers av etnisitet og hudfarge, der flinke og rolige elever blir definert som *norske*, og der tøysete og useriøse elever blir karakterisert som *utlendinger*.

I dette delkapittelet analyserer jeg historien til Kim, som er den siste minoritetseleven representert i denne studien. Med Kims livshistorie velger jeg å gjennomføre en intrakategorisk interseksjonalitetsanalyse av alle de sosiale kategoriene han er innlemmet i, slik at sammenfiltreringen av kategoriene og den virkningen de får for Kim blir klarere og mer synlig. Jeg har også gjennomført en interseksjonalitetsanalyse av de andre minoritetselevens livshistorier i dette kapittelet, men da tok jeg som oftest utgangspunkt i en bestemt sosial kategori som jeg ønsket å belyse og avdekke. I Kims livshistorie viser jeg alle de sosiale kategoriene som på en eller annen måte begrenser hans muligheter på skolen og gir han erfaringer og opplevelser av å være annerledes. Et hovedpoeng mot slutten i dette delkapittelet vil derimot være å undersøke og avdekke hvordan kategorien *sosial klasse* spiller en rolle for struktureringen av erfaringene til Kim. Jeg undersøker hvordan sosial klassebakgrunn virker sammen med de overnevnte kategoriene jeg har drøftet, og finne sammenfiltreringer som kan være interessante å avdekke gjennom interseksjonalitetsanalysen av Kims historie.

For det første er Kim innlemmet i kategorien *utlending*, og han sier at han trives godt i minoritetsklassen. Kim generaliserer det å være en *utlending* som årsaken til hans erfaringer av å være annerledes og føle seg dum sammen med norske elever på skolen. Han sier:

*Jeg liker godt å være i minoritetsklassen på skolen. Der lærer jeg svært mye om andre kulturer og jeg er blitt mer åpen. Der er alle venner og de hjelper hverandre med å forstå det norske samfunnet. Noen ganger tror jeg at det er hudfargen min og at jeg er utlending som gjør at jeg føler meg dum sammen med nordmenn, men jeg er ikke sikker på det heller. For å føle meg helt vanlig i norskklassen, må jeg få norske venner. Det har jeg ikke ennå.*

Denne korte fortellingen viser hvordan Kim er innlemmet i en essensialistisk forståelse av det å være en utlending i den videregående skolen. Ved å ha en synlig etnisitet og gå



i minoritetsklassen på skolen, tolker Kim sine egne erfaringer gjennom denne kategorien. Både Kim og andre elever med minoritetsbakgrunn bidrar med å forsterke Homi Bhabhas *fixity*- prosess ved at de tillegger seg selv en selvdefinisjon og en essens som dumme (Bhabha, 1994). Hovedkategorien for disse elevenes selvdefinisjon er å være *en utlending*, og alle erfaringer og opplevelser blir tolket gjennom denne kategorien. Spørsmålet mitt er hvorfor elever med minoritetsbakgrunn automatisk får en følelse av å være underlegne, mindreverdige og dumme (som flere av elevene sier i intervjuene) i møtet med norske elever på skolen.

I tråd med Said (2003) og Spivak (1998), har slike følelser og selvdefinisjoner historiske og diskursive røtter tilbake til kolonitiden. I følge Said er forestillingen om vesten som opplyst, sivilisert, opplyst og moderne skapt gjennom å beskrive den koloniserte verden som underutviklet, mystisk og tradisjonell. Denne delingen av verden fører, i følge Said og postkoloniale perspektiver, til en nedvurdering av den kunnskapen som har dukket opp utenfor vesten (Said, 2003). Spivak skriver om *den underordnede*, og hvordan den koloniale diskursen om *oss* og *den andre* påvirker måten som *den andre* forstår seg selv på i relasjon til *den første*<sup>56</sup>. Den koloniale diskursen legitimerer andregjøringsprosesser, noe som fører til skapelsen av den andre som en subjektposisjon som underlegen og mindreverdig. Slik essensialisering og naturalisering påvirker selvdefinisjonen til den andre, slik at den underordnede aksepterer et bilde av seg selv som mindreverdig i relasjon til den første. Her kan det oppstå representasjonsproblemer for den underordnede, siden man opplever å ikke kunne presentere seg selv utenfor allmenne forestillinger om *den første* og *den andre* (Spivak, 1988). Jeg tolker Kims erfaringer, og flere av de andre minoritetslevenes erfaringer med å føle seg dum sammen med andre norske elever, som en representasjon av den koloniale diskursen i skolesammenheng. Flere elever i mitt materiale uttrykker lignende erfaringer og følelser av å være mindreverdige norske elever, noe som tyder på at koloniale diskurser og andregjøringsprosesser også er tilstede i den norske skolen. Ved å ha en implisitt og taus forestilling av normalitet som allmenngyldig og universell

---

<sup>56</sup> *Den første* blir i denne sammenhengen forstått som den gruppen som har definisjonsmakten og som inngår i normaliteten. Den første er en del av den tause kunnskapen som tas for gitt i en sosial kontekst, mens *den andre* forstås som de som avviker fra forestillingen om normalitet og det vanlige. Mer om dette i teorikapittelet.

bidrar dette til at mange minoritets elever blir representert gjennom deres avvik fra *den forestilte normaliteten*, noe som kan forsterke minoritets elevenes følelse og erfaring av mindreverdighet. Slik Kim presenterer seg selv i sin livshistorie, er han også med på å forsterke denne essensialiseringen gjennom å definere seg selv som en utlending på skolen. Jeg tolker derimot selvdefinisjonen som *utlending* som en av flere samtidige sosiale kategorier som bidrar til Kims erfaringer av å være annerledes på skolen, noe jeg viser i de følgende seksjonene.

Historien til Kim viser at han ennå mangler norsk kulturell kompetanse (den norske habitus). Han sier:

*I norskklassen trives jeg ikke så godt ennå. Det er vanskelig å vise nordmenn hvem jeg er på grunn av språket. Noen ganger tenker sikkert nordmenn at jeg er dum. Jeg kan ikke vise hvem jeg er og jeg kan heller ikke være meg selv; jeg føler meg tapt noen ganger, og alt dette på grunn av språket.*

Kims historie viser også at han har blitt sosialisert i en kollektivistisk kultur med en interavhengig selvforståelse. Han sier:

*Jeg synes at den norske skolen gir elevene for mye frihet. Det er veldig greit for de elevene som vet hva de skal velge og hvem de er, men jeg synes at det er svært vanskelig for noen elever å vite hva som er bra for dem og hva de skal velge. Mange utenlandske elever er ikke født med frihet, så det er vanskelig for dem å velge på skolen.*

I tillegg til alle de overnevnte kategoriene, kommer klassesdimensjonen inn i analysen.

Kim beskriver en sosial klassetilhørighet der foreldrene ikke er i stand til å hjelpe til med lekser eller veiledning. Han sier:

*I tillegg ser jeg at de fleste norske elever har foreldre som kan hjelpe dem litt. Mens vi utlendinger..., våre foreldre kan ikke norsk og de fleste foreldrene har ingen utdanning heller. Så det blir litt vanskelig for oss da! Med en gang jeg ikke klarer noe hjemme, må jeg vente til neste dag, for ingen kan hjelpe meg hjemme. De hjelper meg med penger, med mat..., men ikke med lekser. Det er ofte slik at det er vi som må hjelpe dem med språket og sånne ting. Jeg må ha en voksen som kan hjelpe meg å forstå skolen, for å klare det liksom...*

Tidligere forskning viser at sammenhengen mellom skoleprestasjon og elevenes etniske bakgrunn nærmest forsvinner når elevenes resultater sees i relasjon til deres klassebakgrunn (Bakken & Elstad, 2012; Fekjær, 2007; Sunde, 2010). En vanlig tolkning av disse funnene er at etnisitet ikke betyr noe for elevenes mestring og

karakteroppnåelse på skolen, mens klassebakgrunn forklarer hvorfor noen elever gjør det bedre på skolen enn andre. Denne konklusjonen er problematisk fordi et ensidig fokus på klassebakgrunn kan skjule hvordan denne kategorien virker sammen med andre kategorier. I skolekonteksten kan et ensidig fokus på klassebakgrunn skjule det sosiale bildet av at de fleste elevene med minoritetsbakgrunn faktisk kommer fra en arbeiderklassebakgrunn. Hvis innvandrerbakgrunn påvirker klassetilhørighet, og omvendt, er klasse dermed en dårlig kategori å analysere prestasjoner til elever med minoritetsbakgrunn ut i fra. Når innvandrerbakgrunn har betydning for klassebakgrunn, som igjen har betydning for utdanning, handler minoritetselevenenes oppnåelse på skolen dermed *både* om innvandrerbakgrunn og klassetilhørighet.

Bildet blir også mer komplekst hvis vi legger til kategorien synlig religiøs tilhørighet. Dette er noe jeg viser nærmere i neste delkapittel.

#### 10.8. Veikrysset synlig religiøsitet og kjønn – erfaringer av jenter med hijab på skolen

Ved å undersøke hvordan kategoriene kjønn og religion samspiller i elevenes erfaringer på skolen, følger jeg retningen til den klassiske interseksjonalitetsanalysen som er opptatt av hvordan de tre store; kjønn, etnisitet og klasse sammenflettes i subjekters selvforståelse (Crenshaw, 1990).

Orupabo (2014) beskriver at i en norsk kontekst er det særlig i studier av hvordan muslimske kvinner diskrimineres på grunn av bruk av hijab som løftes frem som eksempler på interseksjonalitetsanalyser (Orupabo, 2014). Hijab og muslimske hodeplagg får dermed en kjønned dimensjon for kvinner, og det er i selve krysningspunktet mellom kjønn og religion at problemene oppstår i livshistoriene til muslimske jenter på skolen. Som jeg har vist i historien til Fakhira og Selam<sup>57</sup>, uttrykker disse jentene sterke følelser av å være annerledes fordi de er synlige muslimske kvinner. Sammenvevingen av det å være kvinne og synlig muslim får store negative konsekvenser for deres erfaringer i den norske skolen, fordi disse jentene blir plassert i en dikotom forståelse i forhold til norske kvinner (Lévi-Strauss, 2003). De blir definert som undertrykte og avhengige, i motsetning til norske kvinner som gjerne blir

---

<sup>57</sup> Historiene til Fakhira og Selam finnes i kapittel 8: *Subjektposisjoner i den norske skolen*.

karakterisert som frigjorte og selvstendige. Som jeg viste i historien til Leilah i kapittelet om Subjektposisjoner i skolen, ser det ut som om den sterke betydningen av det muslimske plagget hijab overgår kulturell kompetanse i mitt materiale. På tross av at Leilah er født i Norge og behersker alle de norske sosiale kodene og språket svært godt, blir hun likevel definert på utsiden av normaliteten på skolen fordi hun bruker hijab.

Gjennom likestillingsprinsippet løftes likestilling mellom kjønnene opp som en sentral kulturell verdi i Norge, både i samfunnet og gjennom Formålsparagrafen i skolen. Likestillingsprinsippet er en grunnleggende verdi i det norske samfunnet, og prinsippet er forankret i både likestillingsloven, i Formålsparagrafen og i den generelle delen av den nasjonale læreplanen, Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006).

De erfaringene som muslimske jenter opplever kan forklares gjennom Saids orientalistiske prosesser som kan overføres til skolekonteksten. Gjennom å definere muslimske jenter som undertrykte, med manglende individualitet, lite selvhevdelse og avhengige, havner de dermed i den negative polen av den dikotomiske forståelsen av norske kvinner; som gjerne defineres og betraktes som likestilte, selvstendige, frie og med stor individualitet. Muslimske menn behøver ikke å havne i denne dikotomiske forståelsen fordi de ikke er forpliktet til å dekke til hodet sitt for å være muslimer (Said, 2003).

Som jeg også viste i historien til Leilah,<sup>58</sup> ser det ut at den sterke betydningen av det muslimske plagget hijab overgår kategoriene kulturell kompetanse og andre kategorier i interseksjonalitetsanalysen. Leilah, på tross av at hun er født i Norge og behersker alle de norske sosiale kodene og språket svært godt, blir likevel definert på utsiden av normaliteten på skolen. Leilah opplever å bli definert som en undertrykt kvinne kun fordi hun bærer hijab på skolen. Dette plagget er knyttet til sterke diskursive symboler som gir sterke assosiasjoner til noe fremmed og fjern; til en forståelse av kvinner som objekter, som undertrykte og uten egen stemme. Historien til Leilah er et godt eksempel på den kompleksiteten som kan oppstå mellom sosiale kategorier og hva en essensialisering av sosiale grupper gjør med individer. Leilah har norsk kulturell kompetanse, hun er ikke en del av kategorien utlending på skolen, hun er sosialisert i en

---

<sup>58</sup> Historien til Leilah kan leses i kapittel 8: *Subjektposisjoner i den norske skolen*.

individualistisk selvforståelse gjennom å ha en norsk utdanning og være født i Norge. Likevel opplever Leilah sterke negative erfaringer og signaler på skolen, kun fordi hun bruker sjal og lange skjørt. Dette betyr at hijab er en sterk sosial markør som kan overskride alle de tidligere kategoriene jeg har analysert i dette kapitlet. Hijab kan muligens rokke ved de grunnleggende verdiene det norske samfunnet verdsetter, og derfor erfarer Leilah skolen på en negativ måte, selv om hun er født i Norge og føler seg norsk inni.

For Yasir spiller det ikke en stor forskjell om han er muslim eller ikke, da hans religiøsitet ikke er synlig i skolekonteksten. Å være muslim blir dermed aktivert av kjønn, og da gjennom det å være en muslimsk kvinne med hijab på skolen. Ellers er ikke kjønn en særlig betydningsfull kategori for elever med minoritetsbakgrunn. Kjønnskategorien blir kun aktivert av *synlig religion*, særlig gjennom muslimske jenters bruk av hijab. Ellers er kjønnskategorien ikke viktig i erfaringer av å være annerledes, kun hvis kjønn vises gjennom religiøs tilhørighet.

### 10.9. Sammenhengen mellom de ulike nivåene

I dette kapitlet har jeg gjort en intrakategorisk interseksjonalitetsanalyse av minoritetselvers sosiale erfaringer på skolen. I arbeidet med dette kapitlet har jeg fått en erkjennelse av at jeg har beveget meg mellom ulike teoretiske nivåer i denne studien. Funn fra interseksjonalitetsanalysen viser at sosial ulikhet på skolen skapes som en sammenfiltrering av flere sosiale kategorier og fører til skapelsen av ulike subjektposisjoner for elever i den videregående skolen.

Kombinasjonen kjønn og synlig etnisitet skaper erfaringer av å være annerledes for minoritetsjenter på skolen, slik jeg viste i historien til for eksempel Stella og Sihar. Men hvis kategorien synlig etnisitet og kjønn tillegges synlig religiøsitet og manglende kulturell kompetanse, blir deres historier plutselig svært triste og usynlige historier av marginalisering og diskriminering i den norske skolen anno 2015. Å være en muslimsk jente i den videregående skolen er slett ikke lett. Alle jentene jeg intervjuet i denne studien fortalte at de har blitt mobbet på ungdomsskolen på grunn av hijaben. De forteller at de er blitt spyttet på, at folk dytter seg unna når de kommer nær dem, at de ikke blir valgt ut til gruppearbeid og at de blir usynlige på skolen. Det er på høy tid at

den norske skolen får øynene opp for disse jentene og jobber målrettet for å inkludere dem i skolen.

I dette kapittelet har jeg ønsket å ta et oppgjør med essensialistiske forestillinger i forståelsen av minoritets eleven på skolen. Som jeg viser er elever med minoritetsbakgrunn strukturerte av flere sosiale kategorier og har svært ulike livshistorier å fortelle. Interseksjonalitetsanalysen av elevenes erfaringer viser at både majoritets- og minoritets elever, selv om de tjener eller taper på det, slutter opp om forestillingen om en idealtypisk elev og den norske habitus. Den norske habitus er kun synlig for de elevene som ikke tar del av den, altså elever med minoritetsbakgrunn. For majoritets elevene er den norske habitus en del av normaliteten på skolen og ikke noe de tenker over.

Til slutt undersøker jeg på hvilken måte jeg har beveget meg mellom ulike analytiske og teoretiske nivåer i de forskjellige kapitlene i denne studien. Gjennom studiens tre analysekapitler har jeg beveget meg fra skapelsen av elevenes subjektposisjoner på skolen, gjennom en analyse av norske kulturelle forutsetninger og diskursive forestillinger som skaper en taus forståelse av normalitet, til en analyse av hvordan ulike sosiale kategorier ser ut til å spille en rolle for skapelsen av elevenes erfaringer i skolesammenheng. Gjennom disse analysene har jeg vært innom ulike analytiske og teoretiske nivåer. På hvilken måte jeg har gjort dette og hvordan det har foregått er noe jeg viser i neste og avsluttende kapittel i denne studien, *Å leve i paradokser*.

## DEL 4

Pedagogiske, analytiske og teoretiske implikasjoner av denne studien





## 11. Å leve i paradokser

I dette siste drøftingskapitlet forsøker jeg å finne en sammenheng mellom ulike analytiske nivåer i de tre analysekapitlene, og jeg samler trådene fra de viktigste funnene i denne studien. Jeg drøfter hva disse funnene kan bety for forståelsen av det sosiale livet til elever med minoritetsbakgrunn i den norske videregående skolen, med forslag til fremtidig forskning innenfor utdanningsfeltet om sosial ulikhet og Education for Social Justice (Utdanning for sosial rettferdighet). Aller først innleder jeg kapitlet med å drøfte forskerens teoretiske refleksivitet gjennom studiens forskningsprosess.

### 11.1. Forskerrefleksivitet

I denne studien har jeg presentert livshistoriene til 21 elever som gikk i første klasse på den videregående skolen i Norge, skoleåret 2011/12. Elevene er både gutter og jenter, noen er norske majoritets elever og andre er minoritets elever fra mange ulike land i verden. Noen elever gikk på studiespesialisering, mens andre gikk på yrkesfag; noen hadde bodd i Norge i litt over ett år da jeg intervjuet dem, mens andre er født i Norge av innvandrere foreldre og har bodd her hele livet. Alle elevene var mellom 16 og 20 år da jeg intervjuet dem.

Jeg ble gjennom forskningsprosessen svært godt kjent med noen av disse elevene, særlig med de som gikk i minoritetsklassen det skoleåret. Andre elever fra de to andre videregående skolene jeg undersøkte traff jeg derimot kun én gang, da læreren plukket dem ut fra klasserommet for å bli intervjuet av meg som *forsker*. Noen elever sluttet etter hvert på skolen, mens andre elever fortsatte til høyere utdanning og er sannsynligvis studenter på høyskole eller universitet i dag. Det aller siste møtet med elevene fra minoritetsklassen var på en sommeravslutning hjemme hos klassekontakten. Jeg ble invitert til å være med på fest for å feire at skoleåret var ferdig. Dette var i midten av juni 2012. Selv om jeg etter denne dagen ikke har hatt kontakt med elevene som utgjør den empiriske delen i denne studien, har livshistoriene deres på mange måter endret meg som person og som forsker.

Da jeg for første gang gikk inn i de videregående skolene jeg undersøkte, hadde jeg ingen anelse om at forskningsprosessen ville ta den retningen den tok. Da jeg startet med prosjektet, var minoritets elevenes integrering mitt fokus. Jeg ønsket å få innsikt i hvordan disse elevene kunne integreres bedre i skolen og hvordan de lettere kunne

tilpasse seg den norske videregående skolen. Skolens forutsetninger, strukturelle og sosiale vilkår og den tause og usynlige normaliteten var ikke en del av min forforståelse. Jeg var ikke bevisst at minoritetslevende møtte en velartikulert kulturell, symbolsk og sosial kontekst, og hvordan denne virkeligheten kunne påvirke deres muligheter og erfaringer. Jeg var mest opptatt av hvordan elevene selv kunne bli bedre integrert i den gjeldende og usynlige normaliteten.

Sett i ettertid innledet jeg forskningsprosessen med en essensialistisk forståelse av elever med minoritetsbakgrunn, og med naturaliserte diskursive forestillinger av *oss* og *den andre*. Som en konsekvens av dette var jeg dermed selv innlemmet i en universell postkolonial forståelse av verden, der jeg ubevisst hadde en internalisert følelse å være underlegen den norske majoriteten, fordi jeg er en innvandrerkvinn i Norge. Etter den reflektive forskningsprosessen (Alvesson & Sköldbberg, 2009), innser jeg at mange av mine egne tatt-for-gittheter om verden og min egen usynlige og ubevisste subjektposisjon i koloniale og hierarkiske maktforestillinger om vesten og *resten*, har sin opprinnelse i min blinde tillit til *vitenskapen* og troen på *opplysning* som *nøytrale paradigmer*.

Gjennom studiens forskningsprosess erkjenner jeg at vitenskapens ensidige fokus på en vestlig logikk blir universalisert til å gjelde for alle mennesker ut fra en generalisert forståelse av verden der mennesker blir forestilt å være like (ut fra vestlige forutsetninger). Den individualistiske selvforståelsen, troen på universelle utviklingsstadier, psykometrisk psykologisk kunnskap, hierarkiske sosiale relasjoner mellom *vesten* og *resten* og troen på en objektiv og sann virkelighet er bærebjelker i det moderne vitenskapelige paradigmet om sannhet og nøytralitet. I tråd med Spivak (1990) fører dette til at den kunnskapen og den selvforståelsen som finnes utenfor vesten blir usynliggjort og ansett som mindreverdige og underlegen (Spivak, 1990).

#### 11.1.2. Sammenheng mellom studiens ulike analysenivåer

Denne studien er en del av forskningsfeltet som ser på *sosial ulikhet* i skolen og *Social Justice Education* (Utdanning for sosial rettferdighet). Studien tar utgangspunkt i elevenes narrativer om sosiale erfaringer og hvordan asymmetriske etniske relasjoner mellom majoritet og minoritet reproduseres i den norske skolen. Ut fra en tolkning i postkoloniale perspektiver og en interseksjonalitetstilnærming viser jeg hvordan

minoritets elevene erfarer sin egen skolegang i den videregående skolen. Denne tolkningen er en vitenskapsteoretisk alternativ tolkning til den hegemoniske individualistiske og psykologiske forståelsen av elevene i den norske skolen i dag. Studien bidrar med innsikt i hvordan minoritets elevenes sosiale erfaringer skapes i en velartikulert sosial, kulturell, symbolsk og ideologisk kontekst som skaper en taus forståelse av normalitet med forutsetninger og vilkår som alle elevene skal tilpasses i. Hvordan skal minoritets elever klare noe så vanskelig og utfordrende som å forstå en annerledes skolekultur uten å kunne *feile* noen ganger? Og når elevene begår sosiale feil på skolen eller ikke oppfører seg etter gjeldende usynlige norske sosiale koder, hvordan blir de forstått? Hva tror *vanlige elever* om minoritets elevene mens de prøver å forstå disse usynlige sosiale kodene som ingen forklarer dem?

I dette kapittelet oppsummerer jeg funnene jeg har gjort i denne studien og jeg viser mulige implikasjoner de kan få for den norske skolen. Først og fremst tolker jeg minoritets elevenes erfaringer som et paradoks. Selv om mange av elevene gis de beste mulighetene til å ta en utdanning ut fra gode politiske, organisatoriske og strukturelle intensjoner, møter disse elevene usynlige begrensninger gjennom en norsk skole der mange sosiale, kulturelle og normative forventninger og krav forblir implisitte og usagte ved å forstås som *normale*.

Det finnes få veivisere eller veiledere som har kunnskap og kan vise elevene hvordan de skal klare seg i deres tilpasning til en norsk skole som er underlagt en individualistisk og vestlig virkelighetsforståelse. Minoritets elevene får lite hjelp i den prosessen det er å forstå usagte norske sosiale koder, individualistiske undervisningsmetoder, forestillingen om den idealtypiske eleven og likeverdighetsprinsippet forstått som likhet. Denne sosiale kunnskapen er så altomfattende og *selvfølgelig* at den forblir usynlig for majoriteten.

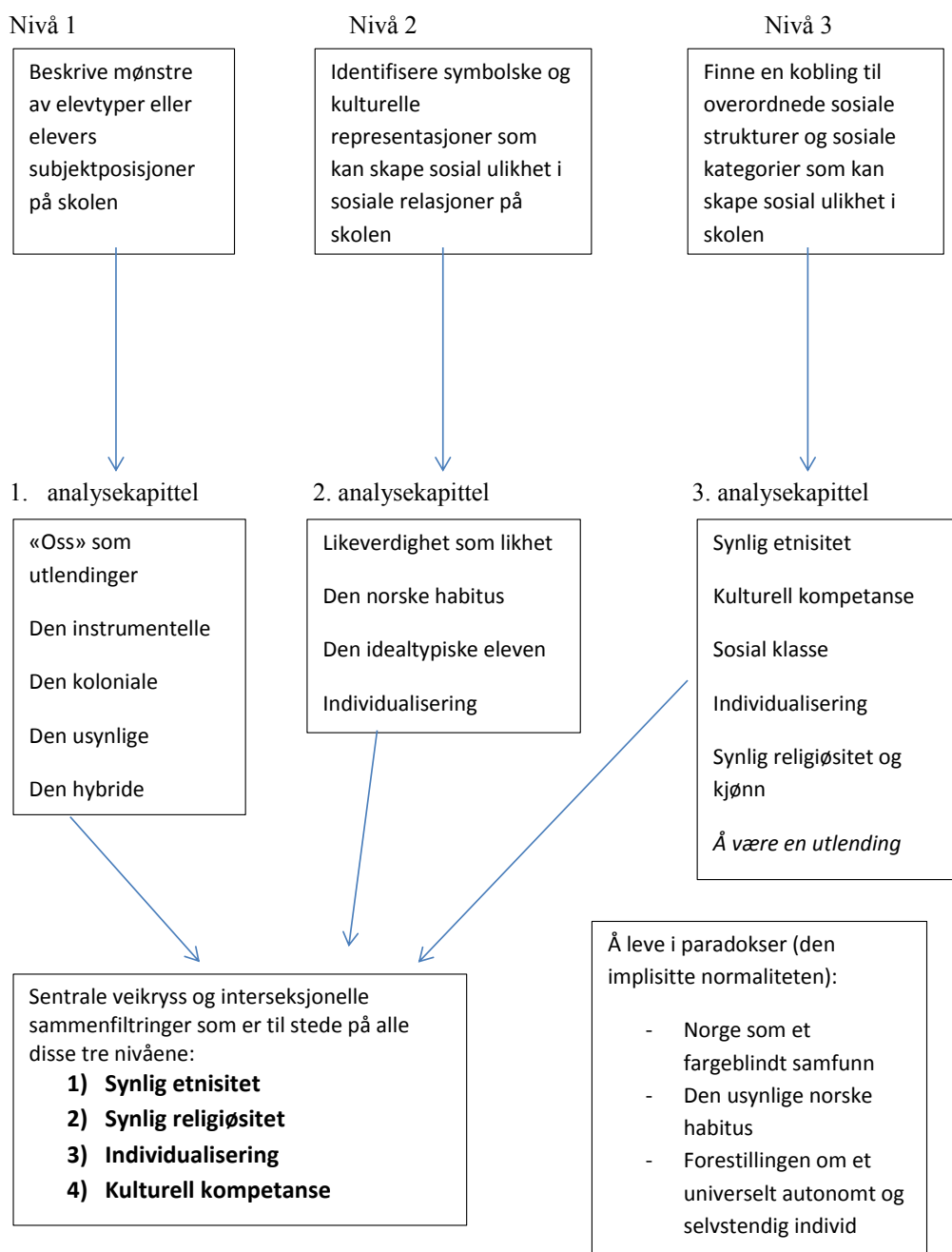
Gabriele Winker og Nina Degele (2011) beskriver i *Intersectionality as multi-level analysis: Dealing with Social Inequality* hvordan interseksjonalitet som tilnærming kan forstås som en flernivå-analyse. De forklarer hvordan sosiale kategorier om ulikhet kan ha en påvirkning på ulike nivåer, og hvordan denne påvirkningen kan bli forstått både på hvert enkelt nivå, og i sammenhengen mellom de ulike nivåene.

Interseksjonalitetsanalyser på flernivå omfatter differensieringsmekanismer og sosial ulikhet på disse nivåene:

- 1) Skapelsen av subjektposisjoner (mikro)
- 2) Kulturelle og symbolske representasjoner i sosiale relasjoner (meso)
- 3) Sosiale strukturer i samfunnet; inkludert organisasjoner og institusjoner (makro)

I flernivå- interseksjonalitetstilnærmingen er disse tre analysenivåene tett knyttet sammen gjennom individenes sosiale praksis. Det er sosiale praksiser som handling, samtaler, språk og kroppsspråk som former individene i sosiale kontekster. Ut fra disse sosiale praksisene skaper individene en subjektivitet, de tar del i symbolske og kulturelle representasjoner og de støtter (eller utfordrer) sosiale strukturer. Disse tre nivåene skaper en ramme for sosial handling og praksis. Sosial praksis er i følge Winker og Degele (2011) uløselig knyttet til hverandre gjennom forskjellskapende kategorier på disse tre nivåene. Av denne grunnen er individenes sosiale praksis et godt metodologisk utgangspunkt for flernivå interseksjonalitetsanalyser.

I de neste delkapitlene undersøker jeg på hvilken måte Winker og Degeles betraktninger om interseksjonalitet som en flernivå-analyse kan overføres til denne studiens analyser av elevenes sosiale erfaringer i den norske videregående skolen. Jeg innleder analysen med en beskrivelse av de viktigste funnene i kapitlet om *Elevenes subjektposisjoner på skolen* (mikronivå), så beveger jeg meg videre til en drøfting av de viktigste funnene i kapitlet *Blikket som markerer en forskjell* (meso nivå). Her vektlegger jeg spesielt hvordan symbolske og kulturelle representasjoner i den norske kulturen påvirker elevenes muligheter på skolen. Til slutt drøfter jeg de viktigste kategoriene som framtrer fra det siste analysekapitlet om *Interseksjonalitetsanalyser*. Jeg undersøker på hvilken måte jeg bidrar med en teori om forskjellsskapende forhold ut fra denne studiens empiri og jeg undersøker hvordan jeg kan utlede teoretiske konklusjoner på et strukturelt nivå med innsikt fra elevenes livshistorier fra den videregående skolen.



Figur 4: En modell for flernivå interseksjonalitetsanalyser

### 11.2. Nivå 1: Skapelsen av minoritetslevenes subjektposisjoner på skolen

Den tause og usynlige forestillingen av å være norsk; i betydningen hvit, normal, lik, nøytral og vanlig (Gullestad, 2002b), er utbredt i de videregående skolene jeg undersøkte. Fordi den er så vanlig, normal og altomfattende, er majoriteten sjelden bevisst dette. Jeg har gjennom analysene av minoritetslevenes erfaringer vist at mange av disse elevene erfarer at sin etnisitet og hudfarge er den delen av deres subjektivitet som blir mest fremhevet av omgivelsene. Etnisitet, hudfarge og det å være synlig annerledes får dermed den funksjonen at de dekker over alle andre aspekter av hvem de er. Ut fra deres egne opplevelser blir etnisitet en viktig sosial markør på skolen, ofte uten at majoriteten er bevisst dette gjennom sin forestilling av å leve i *et fargeblindt samfunn* (Skinstad van der Kooij, 2014).

Når norske majoritetslever i denne studien forteller om sin livshistorie, legger de stor vekt på likheten i skolen, de forteller om sine interesser, om målet med utdanning i den videregående skolen, om skolen som en naturlig videreføring i deres sosialisering, om individuelle personlighetstrekk, sine talenter, personlige egenskaper, aspirasjoner osv.

Når minoritetslever forteller om sin livshistorie, nevner alle elevene, uten unntak, betydningen av sin etnisitet, hudfarge og religion som sentrale markører i deres subjektposisjoner på skolen. Jeg tolker dette slik at å være norsk, å være en del av *et vi*, er så naturlig for majoritetslever at det ikke er behov for å nevne det. Likevel forstår elevene norskheten og den norske habitus som en nøytral væremåte, det vanlige, oss som *like*.

Det er ikke overraskende at de fleste i majoriteten er hjemmeblinde. Mange i majoriteten forstår seg selv som nøytrale og normale, men når denne normaliteten gjør at minoritetslever blir definert som annerledes på en avvikende, underlegen og unormal måte, kan dette tolkes som etnisk diskriminering (Skinstad van der Kooij, 2014).

Mange minoritetslever i mitt materiale får ofte kjenne at sin opplevde annerledeshet overtolkes. Dette gjelder både i skolen og i samfunnet generelt. Elevene opplever å bli definert på skolen ut fra hvordan de ser ut (hvilken hudfarge de har), hvilken nasjonalitet de tilhører (kinesere er slik, polakker er slik) og ut fra hvilken religion de tilhører; *alle muslimer er terrorister*, selv om skolen har en selvforståelse som fargeblind og nøytral.

### 11.2.1. Mellom den koloniale arven og kontekstuelle muligheter

På bakgrunn av dette, har jeg i denne studien funnet ut at det danner seg et mønster i minoritetslevenes subjektposisjonering på skolen.

Den instrumentelle subjektposisjonen dukker opp som en reaksjon på erfaringer av å bli definert ut fra bestemte forestillinger på grunn av elevenes synlige etnisitet og/eller religion. Både Stella, Leilah og Fakhira beskriver at de aldri blir norske fordi nordmenn ikke definerer dem som det. De vil alltid være annerledes fordi de har en annen synlig etnisitet og/eller religion som definerer dem på bestemte måter i skolesammenheng. Derfor tar disse elevene bevisst avstand fra skolens verdigrunnlag. De ønsker ikke å bli forandret av skolen eller av elevenes definisjoner av dem.

Den koloniale subjektposisjonen framtrer som en reaksjon på en internalisert mindreverdighetsfølelse av å være underlegen nordmenn. Fanon (1952) beskriver i *Black Skin, White Masks* hvordan fargede mennesker sosialiseres med et mindreverdighetskompleks i møte med den hvite verden. Dette skjer gjennom en prosess som har foregått i mange generasjoner, der fargede mennesker vokser opp med en innebygd forestilling om at de ikke passer til de kulturelle, sosiale og symbolske normene etablert av det hvite samfunnet. Fargede mennesker vokser opp i samfunn der den dikotomiske forståelsen av hvit som ren beskriver svarte som skitten. Denne mindreverdighetsfølelsen er en arv fra kolonitiden, der hvite mennesker beskrev sin egen overlegenhet ved å omtale fargede mennesker som underlegne, tradisjonelle og underutviklede (Said, 2003). Historiene til Sihar, Alan og Salimah er eksempler på den koloniale subjektposisjonen og hvordan disse elevene viser en internalisert mindreverdighetsfølelse i møte med den norske majoriteten på skolen.

Den usynlige subjektposisjonen vokser fram gjennom skoleerfaringer til hvite elever fra andre europeiske land. Disse elevene overkommuniserer sin likhet med norske elever ved å vektlegge sin europeiske habitus og det faktum at de også er europeere. Disse elevene har ikke så mange erfaringer av å være annerledes på skolen. De blir usynlige på skolen, både fordi de er hvite og fordi de har en europeisk habitus som ligner på den norske. Samtlige østeuropeiske, hvite elever i denne studien, har en usynlig subjektposisjon, med unntak av Victoria som uttrykte følelser av å være annerledes. Likevel sier hun at det er mye lettere for henne å snakke med norske elever på skolen

fordi hun er hvit, og hun beskriver hvordan andre minoritets elever sliter mye mer enn henne fordi de er *synlig annerledes*.

Den hybride subjektposisjonen er et blandingsprodukt av kulturelle og etniske elementer fra to eller flere kulturer samtidig. I denne subjektposisjonen betraktes alle kulturelle tilhørigheter som likeverdige. Hybride elever anerkjenner dermed den blandingen av kulturelle elementer som framtrer som like viktige for dem selv. Alle kulturene i den hybride subjektposisjonen skal være likeverdige. Dessverre finner jeg ikke empirisk belegg for å hevde at denne subjektposisjonen finnes i den videregående skolen. Ingen av de elevene jeg undersøkte hadde en hybrid subjektposisjon. Alle elevene, uten unntak, er innlemmet i hierarkiske forståelser av kulturelle tilhørigheter. Selv om elevene var innlemmet i flere kulturer samtidig, rangerer de sine ulike kulturelle tilhørigheter i hierarkiske posisjoner.

#### 11.2.2. Hybriditet- å være innlemmet i to kulturer samtidig

I denne seksjonen reflekterer jeg rundt begrepet hybriditet. Det er viktig at den norske skolen får kunnskap om og vektlegger muligheter for at elever kan skape hybride subjektposisjoner. Hybride elever representerer nye måter å være norsk på i det flerkulturelle Norge, samtidig som hybriditet representerer nye måter å være minoritetsetniske på, ved at de kombinerer etnisk norske og minoritetsetniske elementer i sin subjektivitet. Hybride elever er verken minoritetsetniske eller etnisk norske, men de er *begge deler samtidig*. Det handler om å ta vare på det elevene betrakter som verdifullt fra sin etniske kultur og kombinere dette med det som kreves, forventes og gis av muligheter i Norge.

I en rapport fra Organisasjonen mot offentlig diskriminering (OMOD), advares det mot å undervurdere de utfordringene det norske samfunnet står ovenfor:

Norges største utfordring de neste 10 til 20 år er ikke å fremmedgjøre den nye generasjonen Masala nordmenn. Det vil være en meget uheldig utvikling for det norske samfunnet. Jeg vet at den nye generasjonen har mye på hjertet og mye å gi. Disse ungdommene er pionerer. De staker ut en ny kurs, de møter nye utfordringer og de må få lov til å finne sin egen plass i Fridtjof Nansens land (OMOD 2003, s. 3).

For å legge til rette for at flere elever med minoritetsbakgrunn kan være i en hybrid subjektposisjon på skolen, er det viktig at skolen anerkjenner de norske sidene hos



minoritets elever (selv om de ikke vises) og samtidig arbeide for at majoriteten på skolen ser på elevenes ulike kulturelle og etniske tilhørigheter som likeverdige den norske kulturen. Dette er en tosidig prosess som involverer både majoriteten og minoritetene på skolen.

### 11.3. Nivå 2: Symbolske og kulturelle representasjoner

I tråd med Winker og Degele (2011) skaper symbolske representasjoner, kulturelle normer og ideologier en forestilt normalitet som gir trygghet, skaper forutsigbarhet og angir verdier og normer som igjen tillater skapelsen av individenes subjektposisjoner i samfunnet. I denne studien finner jeg en rekke utsagn fra elevenes intervjuer som er koblet til symbolske representasjoner, kulturelle normer og regler som elevene skal håndtere og tilpasse seg på skolen. Denne sosiale ordenen blir gradvis innlemmet i elevenes bevissthet som det normale, og de forblir usynlige og tause i majoritetens sinn.

Ideologier og symbolske representasjoner er basert på usynlige naturaliserte, universaliserte og ofte hierarkiske forståelser av sosiale kategorier. Kulturelle og symbolske representasjoner skaper ofte premissene for sosial ulikhet og ulikhetsskapende forhold, da de ofte hviler på majoritetens hegemoniske og tause forståelse av virkeligheten (Andreotti, 2011). Inspirert av postkoloniale perspektiver har jeg i denne studien fått innsikt i kulturelle og symbolske representasjoner som skaper minoritets elevenes erfaringer av å være annerledes i den norske skolen. I de neste seksjonene er det særlig fire slike symbolske og kulturelle representasjoner jeg løfter frem. Disse er: *Likeverdighetsprinsippet forstått som likhet, den norske habitus, forestillingen om den idealtypiske eleven og forestillingen om et selvstendig og autonomt individ.*

#### 11.3.1. Likeverdighetsprinsippet forstått som likhet

I skolesammenheng skriver Pihl (2003) at likhetsbegrepet som legges til grunn for utdanning av minoriteter fører til at staten ikke forplikter seg til å utvikle et pedagogisk tilbud til minoritets elever utover de forpliktelsene den påtar seg overfor majoritets elever. Pihl hevder at likhetsbegrepet skaper skolens pedagogiske forutsetninger på monokulturelle premisser uten alternativer til andre som ikke er lik oss.

Likhetsprinsippet i Norge utfordres av den nye befolkningssammensetningen i dag, der kulturelt og etnisk mangfold øker i omfang og der man får nye måter å være norsk på (Kjeldstadli, 2014).

### 11.3.2. Den norske habitus

Delvis som en konsekvens av likhetsprinsippet er majoriteten på skolen ubevisst innlemmet i den norske habitus som en normal og usynlig norsk væremåte. Den norske habitus er inspirert av praksisteorien til Bourdieu. Begrepet viser til en kroppsliggjort norsk væremåte som ligger som et implisitt og normalt bakteppe i hverdagslivet på skolen. Den norske habitus er så selvfølgeliggjort at den blir usynlig for den norske majoriteten, og den skaper en taus og usynlig følelse av normalitet å vurdere sosial atferd ut fra. Den norske habitus er synlig for elever med minoritetsbakgrunn, og mange av disse elevene opplever seg selv som annerledes ved ikke å være en del av den norske habitus på skolen (Bourdieu, 1991).

### 11.3.3. Den idealtypiske eleven

Med inspirasjon fra kritiske diskursive tilnærminger til Youdell (2006) og Gillborn (2000), begge plassert i kritisk raseteori, peker denne studien på en forestilling om en idealtypisk elev som tar utgangspunkt i hvordan subjekter blir konstituert og lokalisert på diskursive måter som gode eller dårlige elever. I denne studien viser jeg hvordan mange minoritetselever i minoritetsklassen anvender kategoriene norsk og ikke-norsk for å beskrive seg selv som gode eller dårlige elever. Minoritetselever beskriver det å være *norsk* som å være rolig, skoleflink og disiplinert, og de beskriver det å være en *utlending* som å være tøysete, høyrøstet og ikke flink på skolen. Når disse egenskapene knyttes til kategoriene norsk og ikke-norsk, blir det vanskelig for minoritetselever å samtidig være en utlending på skolen og en flink skoleelev (Gillborn, 1995). En konsekvens av å være en *utlending* kan bli at elever med minoritetsbakgrunn ikke tror at de kan bli flinke på skolen. Gjennom å definere det å være en *utlending* som motpolen til det å være *norsk*; der *norsk* betyr å være rolig, pliktoppfyllende og skoleflink, kan deres selvdefinisjon som utlending på skolen bli motpolen, det vil si å ikke være skoleflink (Youdell, 2006).

#### 11.3.4. Forestillingen om et selvstendig og autonomt individ

Denne symbolske representasjonen viser til et allment norsk ideal om at mennesker skal sosialiseres til å være selvstendige, autonome og avgrenset fra andre mennesker for slik å oppnå uavhengighet. Jeg har i denne studien vist hvordan noen elever med minoritetsbakgrunn, særlig elever fra ikke-vestlige land, er innlemmet i det som karakteriseres som en kollektivistisk og interavhengig selvforståelse (Matsumoto, Kitayama, & Hazel R., 1994; Triandis, 1995).

I denne studien har jeg også vist hvordan det å være en kollektivistisk orientert elev og ha en interavhengig selvforståelse i den individualistiske orienterte norske skolen fører til at disse elevene blir betraktet som avvikere og unormale. Disse elevene fra kollektivistiske kulturer har ikke tidligere blitt sosialisert til å tenke selvstendig, til å ta egne valg eller tenke på seg selv som et avgrenset individ, atskilt fra andre. Når disse elevene starter i den norske skolen møter de en individualistisk væremåte som de ikke forstår. Den norske skolen tar ofte for gitt at alle elevene har en individualistisk selvforståelse der valgkompetanse, ansvar for egen læring og en reflekterende holdning er verdier fra hjemmesosialiseringen som blir ytterligere bekreftet av skolen. Elever med en interavhengig selvforståelse møter dermed en skole som ikke forstår dem og som ofte tar for gitt at alle er like selvstendige som majoritets elevene.

#### 11.3.5. Minoritetsklassen – et paradoks på skolen

Til slutt i denne seksjonen viser jeg med et empirisk eksempel hvordan disse symbolske og kulturelle representasjonene kommer til uttrykk i skolesammenheng, og jeg undersøker hvordan elever med minoritetsbakgrunn erfarer minoritetsklassen som et paradoks på skolen. Med paradoks mener jeg hvordan minoritets elevene erfarer at skolen uttrykker åpenhet og toleranse mot dem, når de selv erfarer noe annet.

Det første paradokset i klasser med minoritets elever, såkalte minoritetsklasser, er hvordan disse elevene skaper et fellesskap og et godt klasse miljø basert på deres forskjellighet, og ikke på deres likhet. Når elever med svært forskjellige etniske og kulturelle bakgrunner klarer å skape et fellesskap på tvers av etniske forskjeller, en såkalt *panidentitet* i kraft av å være utlendinger på skolen, kan minoritetsklassen utfordre bildet av det norske samfunnet der likhetstankegangen er sterk (Gullestad, 2002a). For disse elevene er minoritetsklassen et sted de kan slappe av og hvor de føler

seg sett av andre elever. Her tillegges integrasjonen stor vekt og prosessen verdsettes. Elevene føler seg hjemme på sin egen vei mot å bli mer *norsk* og forstå nordmenn.

Paradokset i denne klassen er at selv om elevene føler at minoritetsklassen er et fristed der de kan være seg selv, skapes denne erfaringen muligens som en reaksjon på de erfaringene disse elevene opplever utenfor minoritetsklassene; i sine respektive norske klasser. I kapitlet *Blikket som markerer en forskjell*, viste jeg hvordan mange minoritets elever endret sin atferd i norskklassen og i minoritetsklassen. Jeg observerte hvordan elevene virket rolige og sjenerte i norskklassen, og hvordan de tullet og snakket høyt med hverandre i minoritetsklassen. En av årsakene til denne atferdsendringen er at mange minoritets elever føler seg underlegne og mindreverdige i møte med norske elever, mens de føler seg likeverdige og vanlige sammen med andre utlendinger på skolen. I minoritetsklassen virker det som om de må gi utløp for sin frustrasjon av å føle seg mindreverdige sammen med norske elever. Minoritetsklassen gir disse elevene et sterkt fellesskap. Klassen fungerer som et skjold mot en ubehagelig virkelighet utenfor, der de føler seg definert som *annerledes* fra *likheten* i majoriteten.

Det andre paradokset jeg finner i minoritetsklassen er elevenes manglende mulighet til å gi uttrykk for disse erfaringene av å føle seg underlegne og mindreverdige sammen med norske elever på skolen. Selv om minoritets elevene i denne studien gir mange uttrykk for å føle seg definert som annerledes av norske elever og lærere, synes de at det er svært vanskelig å bevise dette fordi de ikke opplever direkte mobbing eller trakassering. Dette skyldes ofte minoritets elevenes ubevisste forståelse av at diskriminering kun omfatter direkte, bevisst trakassering og mobbing, og dette erfarer de ikke. Den mer eksplisitte forståelsen av mobbing og trakassering gir ikke rom for subtile uttrykk som kroppsspråk, blikk, holdninger osv. som elevene kan kjenne på, men ikke bevise.

Gressgård (2014) kaller dette for mikroagresjon. Det sentrale her er at mikroagresjon markerer et underordningsforhold, selv om intensjonen ikke er å fornærme noen. Disse usynlige krenkelsene blir en normalt tilstand for minoritets elevenes erfaringer på skolen, og elevene forklarer disse erfaringene med at virkeligheten er slik. Mikroagresjon blir dermed en kroppsliggjort del av elevenes normale hendelser fordi de er *utlendinger* på skolen. Erfaringer av mikroagresjon blir en natur tilstand, og minoritets elevene opplever at de blir regnet som overfølsomme og at de overreagerer hvis de prøver å gi

uttrykk for disse hendelsene. Et sentralt paradoks her er hvordan hendelser av mikroagresjon sees på som trivielle og harmløse av de som sjelden eller aldri rammes av det, mens de elevene som prøver å bemerke disse hendelsene blir tatt for å være sensitive og nærtagende. Når mikroagresjon benektes eller bortforklares, er det svært vanskelig å påvise at disse underordningsmekanismene finner sted på skolen (Gressgård, 2014).

Winker og Degele (2011) skriver at det er svært viktig å identifisere symbolske og kulturelle representasjoner i flernivå interseksjonalitetsanalyser. Symbolske og kulturelle representasjoner skaper en bro til overordnede strukturer og maktrelasjoner, og disse representasjonene er samtidig uløselig knyttet til skapelsen av subjektposisjoner gjennom sosial samhandling. På grunn av dette er sosiale strukturer skapt av individenes sosiale handlinger, som gjennom kulturelle og symbolske representasjoner bidrar til og opprettholder overordnede sosiale strukturer (Winker & Degele, 2011).

I neste delkapittel drøfter jeg de overordnede sosiale strukturene som framtrer i denne studien.

#### 11.4. Nivå 3: Sosiale strukturer

I forrige delkapittel drøftet jeg hvordan elevenes sosiale erfaringer på skolen kan analyseres ut fra et representasjons-, kulturelt og symbolsk nivå. I dette delkapittelet undersøker jeg om jeg kan utlede teoretiske konklusjoner på makronivå når denne studien handler om elevenes sosiale erfaringer og praksiser på skolen. Konklusjonene på dette nivået er også en drøfting av studiens overordnede problemstilling:

På hvilken måte påvirker majoritetens diskursive forståelse av normalitet/avvik, og *oss* og *de andre* minoritetslevers erfaringer i skolen og deres mulighet til å skape sin egen subjektposisjon?

Den måten minoritetsungdom erfarer sosiale relasjoner mellom majoritet og minoritet på er viktige forutsetninger i skapelsen av ungdommenes subjektposisjon. Disse møtene vil i stor grad være avhengig av historiske, strukturelle og samfunnsmessige forhold i den relevante sosiale konteksten (Ålund, 1991). Innvandringspolitiske problemstillinger

skal dermed alltid sees i sammenheng med overordnede samfunnsmessige forhold og historien til den aktuelle konteksten (Berg, 2010).

På et strukturelt nivå består denne studiens analyser av forsøk på å identifisere konkrete og overordnede maktrelasjoner og å analysere interaksjonen mellom makronivået og de to andre nivåene, meso- og mikronivå. I tråd med Winker og Degele (2011) kreves det et velartikulert teoretisk og vitenskapsteoretisk rammeverk til analyser på dette overordnede makronivået. I denne studien anvender jeg kulturanalytiske tilnærminger (Eriksen, 2012; Gullestad, 2002b; Lévi-Strauss, 1963, 2003; Rugkåsa, 2012; Seeberg, 2003), postkoloniale perspektiver (Andreotti, 2011; Bhabha, 1994; Said, 2003; Spivak, 1988, 1990), og diskursive perspektiver (Gillborn & Youdell, 2000, 2011; Sleeter, 2013; Youdell, 2006) i analysene av elevenes erfaringer på skolen.

Med støtte i postkoloniale perspektiver og med studiens forankring i poststrukturalistiske tilnærminger, overfører jeg studiens kulturanalyser til teoretiske refleksjoner av hvordan *rasisme, klassisme, kolonialisme og individualisme* skaper forskjellen mellom *oss og den andre* ut fra overordnede og historiske maktrelasjoner, som en postkolonial arv i verden (Olalde & Velho, 2011). En analyse på dette strukturelle nivået undersøker hvordan disse – ismene på makronivå skaper differensieringsmekanismer mellom *senter og periferien, oss og den andre og normalitet og avvik* (Winker & Degele, 2011). Sammenhengen mellom dette nivået og de andre nivåene har en historisk begrunnelse. Til dette finner jeg støtte i postkoloniale perspektiver og kulturanalyser som vektlegger de symbolske og kulturelle konsekvensene av kolonitiden i verdenshistorien og som drøfter konsekvensene av likeverdighetsprinsippet i det norske samfunnet.

I de neste seksjonene analyserer jeg den norske fellesskolen gjennom sosiale strukturer, og til slutt dekonstruerer jeg den vanlige forestillingen av minoritets eleven på skolen, ut fra postkoloniale og kulturanalytiske refleksjoner på ulike teoretiske nivåer.

#### 11.4.1. Fellesskolens paradokser

I tråd med Pihls (2003) teoretiske refleksjoner i *Minoriteter og den videregående skolen*, har fellesskolen et grunnleggende paradoks; den er formelt inkluderende, i betydning sosialt inkluderende, samtidig som den er kulturelt ekskluderende (Pihl,

2003). Pihl hevder at utdanningspolitiske føringer uttrykker gode intensjoner i forhold til inkludering av etnisk mangfold, men minoritetslevenes karakteroppnåelse i den norske skolen viser et annet bilde. Gode strukturelle intensjoner blir eksplisitt uttalt gjennom offentlige dokumenter, læreplaner, formålsparagrafen og statlige utredninger, mens den implisitte beskjeden til minoritetslever er at de skal klare dette selv siden de får mulighetene servert i det norske utdanningssystemet.

I følgende seksjon redegjør jeg for den norske sosiopolitiske konteksten<sup>59</sup>, som gir en beskrivelse av noen av de paradoksene jeg finner i den norske skolen i dag.

Studier foretatt av OECD's internasjonale program for studentevaluering (PISA) viser at det er større forskjeller i Norge enn i mange andre land mellom de beste og de svakeste elevene og mellom majoritets- og minoritetslevers karakteroppnåelse (Taguma, Shewbridge, Huttova, & Hoffmann, 2009). OECD's *Reviews of Migrant Education, Norway* (2009) viser at det er færre førstegenerasjonselever med minoritetsbakgrunn som starter på videregående opplæring sammenlignet med majoriteten. En tredjedel av elevene med minoritetsbakgrunn som starter på den videregående skolen dropper ut før det er gått fem år, og en tredjedel får ikke vitnemål i det samme tidsrommet. Den siste tredjedelen førstegenerasjons minoritetslever fullfører den videregående skolen, og de viser en høyere overgang til høyere utdanning enn andelen majoritetslever som fortsetter i høyere utdanning. Andre generasjons minoritetslever og majoriteten viser et noenlunde likt utdanningsbilde, men her er det flere minoritetslever som går direkte over til høyere utdanning enn majoriteten etter fullført videregående skole (Taguma et al., 2009).

Elevenes bosted og hjemmets økonomi skal i utgangspunktet bety lite for ungdommenes kunnskapsnivå og karakteroppnåelse, men flere studier viser at det er en tydelig sammenheng mellom prestasjoner og familiebakgrunn, også i Norge. Dette viser, i likhet med studier fra mange andre land, hvordan familiebakgrunn (sosialt, etnisk, økonomisk og kulturelt) spiller en sterk rolle for elevenes skoleprestasjoner og utdanningsvalg (Sunde, 2010).

---

<sup>59</sup> En nærmere beskrivelse av den sosiopolitiske konteksten i kapittel 6: *Det norske utdanningssystemet*.

Minoritetselvene i denne studien erfarer at majoritetens kulturelle og sosiale kunnskap blir tatt for gitt når de starter i den norske skolen. Disse elevene får ingen konkret følelse av at noen hjelper dem i den prosessen det er å bli kjent med en ny skolekultur og et nytt samfunn. Disse elevene erfarer, i likhet med Spivaks sine refleksjoner, å bli snakket *for* av skolen. De erfarer å bli tolket gjennom en vestlig logikk som undergraver og underkommuniserer deres egen forståelse av verden (Spivak, 1988).

Fellesskolens første paradoks er at selv om skolen i utgangspunktet skal gi alle elever, uansett bakgrunn, en likeverdig utdanning og like muligheter, tilsier funnene i denne studien at dette ikke skjer i praksis. Mange elever med minoritetsbakgrunn uttrykker sterke følelser av å være annerledes og føle seg mindreverdige sammen med norske elever. En mulig forklaring på disse erfaringene er den koloniale arven som elevene har kroppsliggjort gjennom sin primærsosialisering. I analysen av elevenes livshistorier har jeg vist hvordan mange elever starter på den norske skolen med en grunnleggende følelse av mindreverdighet. I tråd med postkoloniale teorier er denne følelsen en reproduksjon av en selvfordømmelse gjennom naturaliserte hierarkiske maktstrukturer som har sin opprinnelse fra kolonitiden, da vesten så det som sin oppgave å *sivilisere* og hjelpe resten til å utvikle seg og bli som seg selv (Said, 2003). Denne binære opposisjonen mellom *vesten* og *resten* reproduseres i dag gjennom kulturelle, sosiale og symbolske diskurser/strukturer som opprettholder en hierarkisk deling mellom *oss* og *den andre*, og slik også *den andres* selvfordømmelse. Refleksjonene rundt sosiale erfaringer blant minoritetselver i den norske videregående skolen tyder på at dette stemmer.

Det andre paradokset i fellesskolen er hvordan skolen, gjennom styringsdokumenter, læreplaner og lover, gir uttrykk for toleranse, respekt og anerkjennelse av kulturelt og etnisk mangfold, samtidig som skolen er innlemmet i en forestilt norsk kulturell enhet og en norsk habitus som gir hegemonisk makt i skapelsen *normaliteten*. Dette er paradoksalt når den norske skolen og samfunnet i dag er kulturelt heterogent og etnisk mangfoldig. Elever med en annen kulturell bakgrunn, etnisitet, religiøs tilknytning og selvforståelse må hele tiden tilpasse seg fellesskolen på disse normale og nøytrale premissene. Dette foregår selv om den norske skolen er innlemmet i superdiversiteten,



med en sosial, global, multietnisk og teknologisk virkelighet som ikke samsvarer med den gjeldende virkeligheten for mange ungdommer i dag.

Som tidligere nevnt er likhetsidealet og forestillinger om likhet grunnleggende elementer i den norske selvforståelsen og i utforming av politiske føringer og institusjonsbygging (Rugkåsa, 2012). De samme kulturelle prinsippene har vært med på å utforme det norske utdanningssystemet. Gjennom studiens forskningsprosess la jeg spesielt merke til læreres manglende kunnskap om diskrimineringsmekanismer og etniske forhold som skaper under- og overordnede sosiale relasjoner på skolen. Selv om mange skoler gir lærerne mulighet til å delta på kurs i *flerkulturell forståelse* eller *flerkulturell pedagogikk*, er disse kursene ofte innlemmet i ønsket om bedre inkludering av elevene på skolen og en vektlegging av minoritets elever som individer, med fokus på psykososiale forklaringer.

Den norske skolen trenger mer kompetanse i hvordan strukturelle og historiske forhold påvirker minoritets elevenes muligheter i den norske skolen. Skolen trenger også kunnskap om hvordan de sosiale kategoriene etnisitet, hudfarge, religion, sosial kompetanse og kulturell selvforståelse påvirker disse elevene. Den norske skolen mangler grunnleggende kunnskap om minoritetsgruppers innlemming i historiske forankrede sosiale kategorier og makrostrukturer som definerer disse gruppene som annerledes og avvikende i forhold til majoriteten og som naturaliserer kulturene med mer eller mindre *verdi*, eller som *gode og dårlige kulturer*.

Det kan virke som om skolen og lærere ikke er bevisst sin egen forankring i en hegemonisk norsk kulturell væremåte. Ved å ta utgangspunkt i en usynlig og taus sosial virkelighet, der norske kulturelle og symbolske premisser fungerer som sosiale markører som skaper en forestilt nøytralitet og normalitetsforståelse, blir elever som er annerledes betraktet som et problem. Når skolen og lærere reproducerer en ukritisk forestilling om det norske som normalt og nøytralt, beskrives samtidig minoritets elever som annerledes, avvikende og unormale.

Den norske skolen trenger derfor en bevissthet om at alle mennesker (både majoriteten og minoritetene) er kulturelle vesener som har ulike virkelighetsforståelser avhengig av

hvor man kommer fra og av egen historie, uten rangering av noen kulturer og etnisiteter som bedre enn andre. Hybriditet er et godt begrep for å beskrive disse prosessene.

Det tredje paradokset i fellesskolen er skolens selvforståelse som fargeblind og en underkommunisering av kulturelle og etniske forskjeller med begrunnelse i troen på at alle elever er likeverdige uansett etnisitet og nasjonalitet, og en praksis som viser at forskjellsbehandling og utestenging fra det forestilte skolefellesskapet finner sted. Som jeg viser i denne studien, erfarer elevene med minoritetsbakgrunn å være underlegne og annerledes norske elever i skolens sosiale settinger. Dette kommer av at den norske forestillingen om likeverdighet ikke er nøytral, men sterkt knyttet til forståelsen av norskhet og av likeverdighet forstått som likhet (equality as sameness).

#### 11.4.2. Dekonstruksjon av forestillingen om *minoritets eleven* på skolen

Den siste konklusjonen i denne studien preges av min egen ambivalens. På den ene siden argumenterer jeg for at minoritets elever i den norske skolen ikke er en statisk og uforanderlig gruppe. Disse elevene har ikke en egen *essens* som kan markere eller definere dem som gruppe. Skolens forestilling om minoritets elevene *gjøres og skapes* i kontekstuelle settinger, nært knyttet til sosiale møter med den hegemoniske majoriteten. Mulinari og Neergaard (2010) har vist hvordan en elev med minoritetsbakgrunn som i tillegg har en arbeiderklassebakgrunn, i langt større grad blir kategorisert som *utlending* enn en elev med minoritetsbakgrunn som har en middelklasse- eller en akademisk bakgrunn, selv når begge elevene har samme minoritetsetnisk nasjonalitet (Mulinari & Neergaard, 2010). Dette viser hvordan det å bli kategorisert som en minoritets elev har en klassesdimensjon. I denne studien viser jeg i tillegg hvordan denne kategoriseringen også har en kulturell, en kjønn, en religiøs og en individualistisk dimensjon, blant flere andre sosiale dimensjoner.

Dette leder til konklusjonen om at det ikke er *minoritets elevene* som er annerledes, unormale og som avviker fra normaliteten. Det er den forståelsen som vokser fram av symbolske og kulturelle representasjoner som skaper elevenes annerledeshet.

Minoritets elever er vanlige elever i den videregående skolen. De er ungdommer som stort sett søker et godt liv i det norske samfunnet. Som en mor nylig kommenterte til meg: *På skolen til dattera mi har alle klassene et fuglenavn, unntatt klassen der minoritets elever går i. Den heter fortsatt minoritetsklassen. Hvorfor er det slik?*

Det er viktig at den norske skolen ser *det norske* og den gryende *norskheten* hos elever med minoritetsbakgrunn, slik at kategoriseringen av denne elevgruppen ikke låser fast elevenes muligheter for sosial posisjonering i skolen. I disse superdiverse og globaliserte tider, er det på høy tid at den norske skolen anerkjenner nye måter å være norsk på. Den brune *Ahmed* som snakker flytende dialekt, som kler seg i hip-hop klær og som er supporter av Barcelona fotballklubb har like mye rett til å definere seg som norsk, slik som hvite Agnes, med stor interesse for japansk kultur og en bestemor fra Belgia gjør det. I dagens superdiversitet blir selvdefinisjoner stadig mer komplekse og tilhørigheter mer transnasjonale. Det er på tide at den norske skolen (representert gjennom lærere og medelever) tar til seg denne sosiale kompleksiteten og de økte mulighetene for transnasjonale forbindelser og tilhørigheter som mange ungdommer har i dag. Gjennom globaliseringsprosesser og virtuell kommunikasjon er det ikke bare elever med minoritetsbakgrunn som sannsynligvis har transnasjonale forbindelser. Dette gjelder også for mange norske majoritets elever.

På den andre siden finner jeg det vanskelig å argumentere for en total dekonstruksjon av kategorien *elever med minoritetsbakgrunn*. Hvis dekonstruksjonen av denne elevkategorien fører til at elevene mister sine rettigheter fordi de skal gjøres *vanlige og like*, er jeg imot en dekonstruksjon av kategorien minoritets elever på et organisatorisk skolenivå. Mange minoritets elever bærer med seg sosiale særegenheter på grunn av sin egen eller foreldrenes migrasjonshistorie. Mange av disse elevene har flere gruppebehov på skolen når det gjelder sosial, språklig og faglig tilrettelegging. I dag gjør skolen lite for å imøtekomme disse gruppebehovene. I følge OMOD- rapporten *Skolen er fra mars, elevene er fra Venus* (2010) må skolen noen ganger behandle elever forskjellig for ikke å forskjellsbehandle dem (Trøften, 2010).

Selv om jeg er imot en sosial kategorisering av denne elevgruppen når det gjelder sosiale interaksjoner mellom majoritet- og minoritets elever, er jeg samtidig en forkjemper for disse elevenes gruppebehov i en konkurranseorientert skole som utformer felles standarder og nasjonale prøver med utgangspunkt i en individualistisk og vestlig orientert virkelighetsforståelse, gjerne forstått som pedagogisk nøytralitet. I denne konkurranseskolen er det vanskelig for minoritets elever å klare å oppnå like gode resultater som majoritets elever hvis de ikke gis særskilte gruppetiltak basert på deres

gruppetilhørighet i kategorien minoritetslever. Min ambivalens preges derfor av et ønske om å dekonstruere kategorien minoritetslev, samtidig som jeg ønsker at gruppebehovene til disse elevene utformes på en bedre måte enn det gjøres i dag.

### 11.5. Veien videre og studiens kunnskapsbidrag

Det norske samfunnet preges i dag av superdiversitet, migrasjon, globaliseringsprosesser, en mer etnisk sammensatt befolkning og nye måter å være norsk på. Det vil være en viktig oppgave for fremtidig forskning å forstå hvordan ulike sosiale differensieringsmekanismer kan virke sammen eller utfordre hverandre på ulike samfunnsområder, spesielt innenfor utdanningsforskning, forskning om arbeidslivet og sosial segregering/marginalisering.

Differensieringsmekanismer finnes i mange kontekster, både når minoriteter er i mindretall i skolene, men også når de er i flertall, for eksempel på såkalte *innvandrerskoler*. Det ville vært spennende å undersøke om de samme differensieringsmekanismene jeg fant i denne studien også finnes på innvandrerskoler der minoritetslever er i flertall. Å få innsikt i de sosiale sammenfiltringene som er relevante i slike kontekster er viktig for å undersøke om de samme mekanismene som skaper annerledeshet og sosial ulikhet kan overføres i kontekster der minoritetslever utgjør majoriteten i *innvandrerskoler*. I en sosial og samfunnskontekst preget av superdiversitet, globalisering, migrasjon og økt virtuell kommunikasjon, blir studier av sosial ulikhet i ulike skolekontekster viktige i fremtidens utdanningsforskning.

Et annet tema som ville vært spennende å undersøke er hvordan lærere med minoritetsbakgrunn erfarer å undervise i den norske skolen. Denne studien kan være majoritetsinklusiv med utgangspunkt i interseksjonalitetsanalyser av lærerens erfaringer med å undervise i for eksempel den norske ungdomsskolen. Det ville være interessant å anvende det samme teoretiske rammeverket som denne studien i en undersøkelse som tar sikte på å få et innblikk i hvordan lærere med minoritetsbakgrunn erfarer å undervise i den norske skolen, med erfaringer til norske majoritetslærere som referansegrunnlag. Gullestad (2002) peker på at når majoriteten kritiserer *den andres* praksiser uten å reflektere kritisk over majoritetens egne verdier eller praksiser, innebærer dette at majoriteten implisitt betrakter sine egne ideer og normer som mer utviklet, avanserte og bedre enn *de andres* (Gullestad, 2006).

Videre ser jeg også muligheter for å utvide differensieringsmekanismer til ikke bare å gjelde forholdet mellom majoritet og minoritet. Studier av differensieringsmekanismer i ulike sosiale kontekster gjennom andre kategorier som funksjonshemming, seksuell legning og alder er viktige studier som kan kaste lys på andre sosiale mekanismer som også strukturerer mulighetene til individer i dagens superdiversitet.

Jeg avrunder refleksjoner om veien videre med et forskningsfelt som ligger mitt hjerte nært, som ikke er særlig utviklet i det norske utdanningsfeltet, men som har et stort potensial. Dette er transnasjonale komparative studier mellom Norge og andre land når det gjelder undersøkelser av differensieringsmekanismer og sosial ulikhet i skolen. Ved å kaste et blikk utover Norge og undersøke hvordan andre land arbeider innenfor feltet sosial ulikhet og utdanning, får vi et sammenligningsgrunnlag for å studere oss selv og vi kan oppnå nye ideer og se muligheter som ruster oss for å arbeide i egen nasjonal kontekst.

Som jeg nevnte i kapittel 7, *Flerkulturell og mangfoldspedagogikk*, argumenterer Banks (2011) for at den siste utviklingsfasen i Multicultural Education befinner seg i et globalt perspektiv. Det ville vært veldig spennende å gjennomføre transnasjonale studier om mangfoldpedagogikk ut fra en kritisk kulturanalytisk, en postkolonial og en interseksjonalitetstilnærming. Med min erfaring som transnasjonal og kulturell hybrid, ser jeg at det er lettere å få øye på eget ståsted når man betrakter seg selv utenfra gjennom andres kulturelle, sosiale og symbolske referansestandarder.

Når det gjelder denne studiens kunnskapsbidrag har jeg med min posisjon i det pedagogiske feltet om utdanning for sosial rettferdighet (Social Justice Education), en forventning om at lærere og elever i den norske skolen får mer kunnskap om de historiske røttene som skaper forestillinger og sosiale diskurser om *oss vs. den andre*. Gjennom en generell bevisstgjøring om at vi alle sammen bærer med oss en historisk og kulturell arv som kan være usynlig gjennom en implisitt normalitetsforståelse, bidrar denne studien til at flere elever med ulik sosial, etnisk og kulturell bakgrunn får muligheter til å klatre *stigen*<sup>60</sup>, både i skolen og generelt i det norske samfunnet.

---

<sup>60</sup> Historien om *den magiske stigen* kan leses i starten av teorikapittelet.

Mitt bidrag til det pedagogiske feltet om sosial ulikhet på skolen, er at selv om utdanningssystemet og det politiske systemet i Norge har gode intensjoner og ønsker for elever med minoritetsbakgrunn, vil ikke skoleerfaringene deres bli bedre hvis ikke alle rister av seg de naturaliserte maktstrukturene som finnes i samfunnet i dag når det gjelder de hierarkiske relasjonene mellom majoriteten og minoritetene i det vestlige samfunnet. Hvis ikke det norske samfunnet blir bevisst den urettferdige historiske og koloniale arven mange bærer med seg som *normal og naturlig*, vil genuine gode intensjoner fra politisk og vitenskapelig hold bare virke som overfladiske plastre i lærere og elevers møter med minoritets elever i den norske skolen.

Denne studiens bidrag har også en metodologisk dimensjon. Ved å anvende analytiske begreper fra postkoloniale teorier, kritisk raseteori og ved bruk av interseksjonalitetsanalyser, viser jeg med denne studien nye metodologiske og analytiske muligheter for utdanningsforskning i Norge. Som tidligere nevnt i forslag til *veien videre*, har jeg åpnet opp nye muligheter i analyser av differensieringsmekanismer i det senmoderne og superdiverse norske samfunnet i dag.

Hovedkonklusjonen fra denne studien viser at selv om den norske skolen er forankret i et likeverdighetsprinsipp som skal gjelde for alle elever, erfarer minoritets elevene å havne på utsiden av denne likheten. Gjennom den koloniale arven skaper minoritets elever en subjektposisjon som den underordnede i møte med den norske kulturen, og gjennom majoritetens *forestilte felleskap* skapes det en diskursiv idé om likeverdighet forstått som *likhet*, bestående av norsk herkomst og norsk opprinnelse.

Denne studien med tittelen *Skolen ser ikke hele meg!* er en påminnelse om at selv om skolen har en vanskelig oppgave i å klare å ta vare på alle elever samtidig og til enhver tid, synliggjør jeg viktigheten av en bevissthet om elever som ikke blir sett med dagens forståelse av normalitet og nøytralitet. Minoritets elever blir lett en usynlig gruppe når en taus virkelighetsforståelse skaper en standard som alle elevene blir vurdert ut ifra. Mitt bidrag gjennom denne studien har vært å se på den norske videregående skolen med et blikk utenfra, og samtidig gjøre majoriteten bevisst på at den virkelighetsforståelsen de selv betrakter som normal og nøytral skaper en bestemt standard som ikke alltid samsvarer med de gode intensjonene. Studien viser at likeverdighetsprinsippet i skolen

er innrammet i en taus og usynlig forståelse av normalitet, som ubevisst favoriserer visse grupper framfor andre i en forestilling av nøytralitet.

## Litteratur

- Aasen, J. (2012). *Flerkulturell Pedagogikk - En innføring*. Vallset: Opplandske bokforlag.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive Methodology- New Vistas for Qualitative research*. California: SAGE Publications.
- Andenæs, E. (2010). "Nok norsk" til å være "norsk nok"? Språk, arbeidsliv, likestilling. I B. A. Jorunn, A. B. Flemmen & G. Berit (Red.), *Likestilte norskheter - Om Kjønn og Etnisitet* (s. 195-224). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Anderson, B. (1983). *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Andersson, M. (2000). "All five fingers are not the same" - Identity work among ethnic minority youth in an urban Norwegian context. (Doktorgradsavhandling), Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Andreotti, V. (2011). *Actionable Postcolonial Theory in Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Apple, M. W. (1992). The text and cultural politics. *Educational Researcher*, 21(7), 4-11.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the "right" way: markets, standards, God, and inequality*. New York: Routledge.
- Arnesen, A.-L., & Lundahl, L. (2006). Still Social and Democratic? Inclusive Education Policies in the Nordic Welfare States. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 285-300.
- Bakken, A., & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* (NOVA rapport 7/2012). Oslo: NOVA- Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Banks, J. (2004). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. I J. Banks & M. C. Banks (Red.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (s. 3-29). Seattle: Jossey-Bass.
- Banks, J. (2011). Multicultural Education: Dimensions and Paradigms. In J. Banks (Red.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (s. 9-32). USA: Routledge Taylor & Francis Group.
- Banks, J. (2013). The construction and historical development of multicultural education, 1962-2012. *Theory Into Practice*, 52(1), 73-82.
- Barth, F. (1994). Refleksjoner over kultur og kulturmangfold. In P. Bakke & P. Saugstad (Red.), *Innvandring: Fakta og problemer*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Barth, F. (1998). *Ethnic groups and boundaries: the social organization of culture difference*. Prospect Heights, Ill: Waveland Press.
- Berg, A.-J., Flemmen, A. B., & Gullikstad, B. (2010). Innledning: Interseksjonalitet, flertydighet og metodologiske utfordringer. I A. J. Berg, A. B. Flemmen & B. Gullikstad (Red.), *Likestilte norskheter- Om kjønn og etnisitet* (s. 11-37). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Berg, B. og Valenta, M. (2008). *Flukt, eksil og flyktningers sosiale integrasjon*. Rapport. Oslo: Norges forskningsråd, IMER.
- Berg, B. (2010). *Eksilets stoppesteder. Fra flukt til integrering og transnasjonale liv*. (Doktorgradsavhandling), Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap, Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet, Trondheim.
- Berhanu, G. (2008). Ethnic minority pupils in Swedish schools: Some trends in over-representation of minority pupils in special educational programmes. *International journal of Special Education*, 23(3), 17- 29.



- Berry, W. J., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Paul, V. (2006). *Immigrant Youth in Cultural Transition, Acculturation, Identity, and Adaptation across National Contexts*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bhabha, H. (1990). Narrando la Nación. I H. Bhabha (Red.), *Nation and Narration* (s. 1-7). London: Routledge.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. New York: Routledge Classics.
- Bhopal, K., & Preston, J. (2012). Intersectionality and "Race" in Education: Theorising Difference. I K. Bhopal & J. Preston (Red.), *"Race" in Education* (s. 1-10). New York: Routledge.
- Bjarnø, V., Nergård, M. E., & Aarsæther, F. (2013). *Språklig mangfold og læring: didaktikk for flerspråklige klasserom*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjerrum-Nielsen, H. (2014) *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjordal, I. (2008). *Flerkulturelle perspektiv i allmennlærerutdanningen: visjoner, strategier og erfaringer*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen: læringskraft for elever og lærere?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax forlag.
- Brah, A. (1996). *Cartographies of diaspora: contesting identities*. London: Routledge.
- Bredesen, O. (2004). *Nye gutter og jenter - en ny pedagogikk?* Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Brochmann, G. (2004). Velferdstatlig utålmodighet i det flerkulturelle Norge. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 3(4), 348-360.
- Brochmann, G., & Kjeldstadli, K. (2008). *A History of Immigration - The case of Norway 900 - 2000*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bryman, A. (2012a). Qualitative data analysis. I A. Bryman (Red.), *Social Research Methods* (s. 565-588). Oxford: Oxford University Press.
- Bryman, A. (2012b). Sampling in qualitative Research. I A. Bryman (Red.), *Social Research Methods* (s. 416-429). Oxford: Oxford University Press.
- Bryman, A. (2012c). Social research strategies. I A. Bryman (Red.), *Social Research Methods* (s. 19-42). Oxford: Oxford University Press.
- Børhaug, F. (2013). Conflicting anti-racist values in Norwegian and French civic education: to what extent can the curriculum discourses empower minority youth? I G. Gudmundsson, D. Jr. Beach, & V. Vestel (Red.), *Youth and Marginalisation: Young People from Immigrant Families in Scandinavia* (s. 105-131). London: Tufnell Press.
- Chinga-Ramirez, C. (2014). Jeg er annerledes!- en diskusjon av erfaringer med å være annerledes i den norske skolen. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for Mangfold- Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 217-242). Bergen: Fagbokforlaget.
- Collins, P. H. (1990). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*. New York og London: Routledge.
- Collins, P. H. (1998). It'a all in the Family: Intersections of Gender, Race and Nation. *Hypatia*, 13(3), 62-82.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.

- Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. Chicago: University of Chicago Legal Forum.
- Crenshaw, K. (1990). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 42, 1241-1299.
- Dahlstedt, M. (2009). Parental Governmentality: involving "immigrant parents" in Swedish schools. *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 193-205.
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen - reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- de los Reyes, P., & Kamali, M. (2005). *Bortom Vi och Dom - Teoretiska reflektioner om makt, integration og strukturell diskriminering*. Stockholm: Edita Norstedts Tryckeri.
- de los Reyes, P., Molina, I., & Mulinari, D. (2003). *Maktens (o)lika förklädnader - kön, klass & etnisitet i de postkoloniale Sverige*. Stockholm: ATLAS.
- de los Reyes, P., & Mulinari, D. (2005). *Interseksjonalitet - Kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap* Malmö: Liber.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Delgado, R. (1993). Storytelling for oppositionists and others: a plea for narrative. *Michigan Law Review*, 87(8), 2411-2441.
- Desmond, M., & Emirbayer, M. (2013). What is Racial Domination? I S. F. Ferguson (Red.), *Race, Gender, Sexuality & Social Class - Dimentions of inequality* (s. 20- 32). USA: SAGE.
- DiAngelo, R., & Özlem, S. (2010). "Ok, I get it! Now tell me how to do it!": Why we can't just tell you how to do critical multicultural education. *Multicultural Perspectives*, 12(2), 97-102.
- Dill, B. T., & Zambrana, R. E. (2013). Critical thinking about Inequality. I S. F. Ferguson (Red.), *Race, Gender, Sexuality and Social Class - Dimentions of Inequality* (s. 140-151). USA: SAGE Publications.
- Durkheim, E. (1933). *The Division of Labor in Society*. Glencoe: Free Press.
- Døving, C. A. (2008). *Minoritet i Norge - Tre immigranter forteller*. Oslo: HL-senteret - Senter for studier av Holocaust og livsynsminoriteter
- Eide, E. (2014). "Det Store Vi" Medier, inkludering og ekskludering. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold- Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 151-167). Bergen: Fagbokforlaget.
- Engebriksen, A. I., & Fuglerud, Ø. (2009). *Kultur og generasjon - Tilpassningsprosesser blant Somaliere og Tamiler i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engen, T. O. (2007). Tilpasset opplæring i sosiokulturelt perspektiv. Et sosiokulturelt perspektiv på opplæringen generelt, og leseopplæring for minoriteter spesielt. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring* (s. 69-85). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Engen, T. O. (2009). *Three major strategies of adaptive instruction for linguistic minority students*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Engen, T. O. (2010). Enhetskolen og minoritetene. I A. B. Lund & B. B. Moen (Red.), *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge* (s. 121-139). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Engen, T. O. (2014). Tilpasset opplæring i superdiversiteten? I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for Mangfold - Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 56 - 95). Bergen: Fagbokforlaget.

- Eriksen, I. M. (2012). *Young Norwegians - Belonging and Becoming in a Multiethnic High School*. (Doktorgradsavhandling), Institutt for kulturstudier og orientalske språk. Universitet i Oslo, Oslo.
- Eriksen, J. M., & Stjernfelt, F. (2009). Det knuste kruset - fra kulturalisme til multikulturalisme. I J. M. Eriksen & F. Stjernfelt (Red.), *Adskillelsens politikk* (s. 145-256). Oslo: Forlaget Press.
- Eriksen, T. H. (2002). *Ethnicity and nationalism*. London: Pluto Press.
- Eriksen, T. H., & Sajjad, T. A. (2015). *Kulturforskjeller i praksis: perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Erikson, E. (1968). *Identitet- Ungdom og Kriser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Esmark, K. (2006). Bourdieus Uddannelsessociologi. I A. Prieur & C. Sestoft (Red.), *Pierre Bourdieu - En introduktion* (s. 71-114). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2009) *Statstilskudd til drift av barnehager*. (Rundskriv F-02/2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Fangen, K., Alghasi, S., & Frønes, I. (2006). *Mellom to kulturer*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fanon, F. (2008 (1952)). *Black Skin, White Masks*. London: Pluto Press.
- Fekjær, S. B. (2007). *Nye forskjeller - nye forklaringer?: etniske ulikheter i utdanningsvalg*. Oslo: Unipub.
- Felman, S., & Lacan, J. (1987). *Jacques Lacan and the adventure of insight: psychoanalysis in contemporary culture*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Ferguson, S. F. (2013). Introduction to Race, Gender, Sexuality and Social Class - Concepts, History and Theories of Difference. I S. F. Ferguson (Red.), *Race, Gender, Sexuality & Social Class - Dimensions of inequality* (s. 1-6). USA: SAGE.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge. Selected Interviews and other writings 1972/1977*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1990). *The history of Sexuality: An Introduction*. London: Penguin.
- Frønes, I. (2001). *Handling, kultur og mening*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Frønes, I., & Strømme, H. (2014). *Risiko og marginalisering - Norske barns levekår i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Fuglerud, Ø. (2007). Innledning. I Ø. Fuglerud & T. Hylland Eriksen (Red.), *Grenser for Kultur? Perspektiver fra norsk minoritetsforskning*. Oslo, Norge: PAX forlag.
- Germundsson, O. E. (2000). *Du er verdifull! Flerkulturell pedagogikk i praksis*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Gestur, G., Beach, D., & Vestel, V. (2013). *Youth and marginalisation: young people from immigrant families in Scandinavia*. London: Tufnell Press.
- Giddens, A. (1992). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Gillborn, D. (1990). *"Race", Ethnicity and Education: Teaching and Learning in Multi-Ethnic Schools*. London: Unwin Hyman.
- Gillborn, D. (1995). *Racism and Antiracism in real schools: Theory, Policy, Practice*. Buckingham: Open University Press.
- Gillborn, D. (2004). Anti-Racism, from policy to praxis. I G. Ladson-Billings & D. Gillborn (Red.), *The Routledge Falmer Reader in Multicultural Education* (s. 33-48). New York: Routledge Falmer, Taylor & Francis group.
- Gillborn, D. (2008). *Racism and Education: Coincidence or Conspiracy?* London: Routledge.
- Gillborn, D. (2009). Education Policy as an Act of White Supremacy. I E. Taylor, D. Gillborn & G. Ladson-Billings (Red.), *Critical Race Theory in Education* (s. 51-69). New York: Taylor & Francis.

- Gillborn, D., & Youdell, D. (2000). *Rationing Education: Policy, Practice, Reform and Equity*. Buckingham: Open University Press.
- Gillborn, D., & Youdell, D. (2011). Critical perspectives on race and schooling. I J. Banks (Red.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (s. 173-185). USA: Routledge Taylor & Francis group.
- Giroux, H. A., Lankshear, C., McLaren, P., & Peters, M. (1996). *Counternarratives - Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces*. New York and London: Routledge.
- Gressgård, R. (2007). Det beste fra to kulturer. I Ø. Fuglerud & T. Hylland Eriksen (Red.), *Grenser for Kultur? Perspektiver fra norsk minoritetsforskning* (s. 80-110). Oslo: Pax forlag.
- Gressgård, R. (2014). Å stange hodet i veggen: Mikroagresjon i akademia. *Nytt Norsk Tidsskift*, 1(31), 17-29.
- Gressgård, R., & Harlap, Y. (2014). Spenninger i klasserommet: Mikroagresjon som pedagogisk utfordring. *Uniped*, 37(3), 23-33.
- Gressgård, R., & Jackobsen. (2003). Questions of gender in a multicultural society. *Nordic Journal of women's studies (NORA)*, 11 (2), 69-77.
- Gullestad, M. (2002a). *Det norske sett med nye øyne: kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2002b). Invisible Fences: Egalitarianism, Nationalism and Racism. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 8(1), 45-63.
- Gullestad, M. (2006a). Imagined Kinship - The role of Descent in the Rearticulation og Norwegian Ethno- nationalism. I A. Gingrich & M. Banks (Red.), *Neo- Nationalism in Europe & beyond* (s. 69-91). New York & Oxford: Berghahn Books.
- Gullestad, M. (2006b). *Plausible Prejudice*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullikstad, B., Lauritsen, K., & Berg, A. J. (2002). *Om konstruksjoner av kategorien innvandrerkvinn*. (SINTEF rapport STF38 A02507). Trondheim: Sintef - Institutt for industriell miljøforskning.
- Gunaratnam, Y. (2003). *Researching race and ethnicity: methods, knowledge and power*. London: Sage.
- Harlap, Y., & Riese, H. (2014). Hva skjer når vi ser farge innen utdanning? Mulighetene ved å teorisere rase i skolen i et "fargeblindt" Norge. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for Mangfold - Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 190-216). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P., & Bachmann, K. (2007). Grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring: ei utdanningspolitisk og didaktisk ramme. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring* (s. 15-38). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Hauge, A.-M. (2007). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Held, D. (2010). Globalization. I D. Held (Red.), *Cosmopolitanism- Ideals and realities* (s. 28-35). Cambridge: Polity Press.
- Hvistendahl, R. (2001a). *Elevportretter: fra det flerkulturelle klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hvistendahl, R. (2001b). En kulturelt inkluderende skole? I A.-M. Hauge, G. Grimsgaard & S. Loona (Red.), *Tospråklig opplæring og inkludering i den flerkulturelle skolen* (s. 64-71 ). Oslo: Senter for kompetanseutvikling i den flerkulturelle skolen. (Paper presentert på konferanse ved Høgskolen i Oslo 15.og 16. september 2001).
- Hylland Eriksen, T. (1994). *Kulturelle veikryss: Essays om kreolisering*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Hylland Eriksen, T. (2010). Ethnicity, Race and Nation. I M. Guibernau & J. Rex (Red.), *The Ethnicity Reader* (s. 17-26). Cambridge: Polity Press.
- Hylland Eriksen, T. (2011a). Identitet. I H. T. Eriksen (Red.), *Flerkulturell forståelse* (s. 36-56). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hylland Eriksen, T. (2011b). Kultur, Kommunikasjon og makt. I T. Hylland Eriksen (Red.), *Flerkulturell forståelse* (s. 57-72). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Høgmo, A. (1998). *Fremmed i det norske hus*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Høgmo, A. (2005). *Er en flerkulturell skole mulig?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- IMDi (2008): *Integrert, men diskriminert – en undersøkelse blant innvandrere fra Afrika, Asia, Øst-Europa og Sør- og Mellom-Amerika*. Hentet fra: <http://www.imdi.no/upload/Rapport%209.pdf>
- IMDi (2009) *Hvordan går det med integreringen? Årsrapport 2008*. Oslo: IMDi.
- Jensen, L., & Kristín, L. (2012). *Whiteness and postcolonialism in the Nordic region: exceptionalism, migrant others and national identities*. Farnham: Ashgate.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod: med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur.
- Kapoor, I. (2004). "Hyper-self reflexive development? Spivak on representing the third World Other". *Third World Quarterly*, 4(25), 627-647.
- Kibsgaard, S., & Husby, O. (2014). *Norsk som andrespråk: barnehage og barnetrinn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjeldstadli, K. (2014). Retten til en skole: Utdanning for et sammensatt samfunn. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold - Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Krange, O., & Øia, T. (2010). *Den nye moderniteten- Ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kulbrandstad, L. A. (2008). *Større språklig mangfold: en utfordring for lærerutdanning og grunnskole : et bidrag til fornying av norskfaget*. Elverum: Høgskolen.
- Kumashiro, K. K. (2000). Toward a Theory of Anti-Oppressive Education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25-53.
- Kunnskapsdepartementet (2006) *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)* . Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2011) *Det kan skje igjen*. Rapport fra Kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe om antisemittisme og rasisme i skolen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ladson-Billings, G. (2009). *Just What is Critical Theory and What's it Doing in a Nice Field Like Education?* (s. 49- 67). I E. Taylor, D. Gillborn & L.-B. Gloria (Red.), *Foundations of Critical Race Theory*. New York: Routledge.
- Ladson-Billings, G., & Tate, F. W. (1995). Towards a Critical Theory in Education. *Teachers College Record*, 97(1), 47-68.
- Lentin, A. (2005). Replacing "Race", historicizing "Culture" in multiculturalism. *Patterns of Prejudice*, 39(4), 379-396.
- Lévi-Strauss, C. (1952). *Race and history*. Paris: Unesco.
- Lévi-Strauss, C. (1963). *Structural anthropology*. New York: Basic Books.
- Lévi-Strauss, C. (2003). *Rase og Historie, Rase og Kultur*. UNESCO, 2001: Tapir akademisk forlag (norsk utgave).
- Li, V. (2006). *The neo-primitivist turn: Critical reflections on alterity, culture and modernity*. Toronto: University of Toronto Press.
- Lidén, H. (2005). *Mangfoldig barndom: hverdagskunnskap og hierarki blant skolebarn*. Oslo: Unipax.

- Lidén, H., Lien, M., & Vike, H. (Red.). (2007). *Likhetens paradokser i det moderne Norge- antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lie, S. S. R. (1982). *Mellom to kulturer. Kvinnelige innvandrere i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lien, I.-L. (2003). 'Å finne seg sjæl': om innvandrerungdommens frihet, makt og motmakt. I F. Engelstad & G. Ødegård (Red.), *Ungdom, makt og mening* (s. 304-327). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lillejord, S., & Tolo, A. (2006). Ledelse i en multikulturell skole. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 90(2), 120-132.
- Lithman, Y., & Andersson, M. (2005). Introduction. I M. Andersson, Y. Lithman & O. Sernhede (Red.), *Youth, Otherness and the Plural City - Modes of Belonging and Social Life* (s. 9-24). Göteborg: Daidalos Bökforlaget.
- Longva, A. N. (1992). Etnisk organisering blant vietnamesiske flyktninger. I L. W. Long (Red.), *Fellesskap til besvær?: Om nyere innvandring til Norge* (54-66). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lunneblad, J., & Johansson, T. (2012). Learning from each other? Multicultural pedagogy, parental education and governance. *Race, Ethnicity and Education*, 15(5), 705-723.
- Lynn, M., & Dixson, A. D. (2013). *Handbook of Critical Race Theory in Education*. New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Lyotard, J.-F. (1984). *The postmodern condition : a report on knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Malik, K. (1996). *The Meaning of Race - Race, History and Culture in Western Society*. Great Britain: Palgrave Macmillan.
- Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N., & Vibe, N. (2006). *Forskjell på folk - hva gjør skolen?: valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002 : hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter* (NIFU STEP rapport 3/2006). Oslo: NIFU STEP- Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning og senter for innovasjonsforskning.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse: gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002 : hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter* (NIFU STEP rapport 13/2008). Oslo: NIFU STEP- Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning og senter for innovasjonsforskning.
- Matsumoto, D., Kitayama, S., & Hazel R., M. (1994). Culture and Self- How Cultures Influence the way we view ourselves. I D. Matsumoto (Red.), *People- Psychology from a cultural perspective* (s. 17-37). California: Brooks/Cole Publishing Company.
- May, S. (2011). Critical Multiculturalism and Education. I J. Banks (Red.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (s. 33-48). USA: Routledge Taylor & Francis group.
- May, S., & Sleeter, C. (2012). Introduction to Critical Multiculturalism: theory & praxis. I S. May & C. Sleeter (Red.), *Critical Multiculturalism: Theory & Praxis* (s. 1-28). New York: Routledge.
- Mc Call, L. (2005). The complexity of Intersectionality. *Journal of Women in Culture and Society*, 30(3), 1771-1800.
- McEwan, C. (2009). *Postcolonialism and Development*. London & New York: Routledge.

- Meld. St. 49 (2003-2004) *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse – Ansvar og frihet*. Oslo: Kommunal og regional departementet.
- Meld. St. 9 (2006-2007). *Arbeid, velferd og inkludering*. Oslo: Arbeids- og inkluderingsdepartementet.
- Meld. St. 6 (2012-2013) *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Moldenhawer, B. (1999). Turkish and Kurdish Speaking Teachers in the Danish Folkeskole: the ambiguous concept of equality. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43(4), 349-369.
- Moldenhawer, B. (2001). *En bedre fremtid? Skolens betydning for etniske minoriteter*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Moore-Gilbert, B. (1997). *Postcolonial theory: Contexts, practices, politics*. London: Verso.
- Mulinari, D., & Neergaard, A. (2010). The "Others in Sweden. Neoliberal Policies and the Politics of "Race" in Education. *Journal of Critical Education Policy Studies*, 8(2), 130-164.
- Möller, Å. (2012). What is compensatory pedagogy trying to compensate for? Compensatory strategies and the ethnic "other". *Issues In Educational Research*, 22(1), 60-78.
- Mørck, Y. (1998). *Bindestregsdanskere: fortællinger om køn, generationer og etnicitet*. København: Forlaget Sociologi.
- Niedrig, H., & Ydesen, C. (2011). Writing postcolonial histories of intercultural education- An Introduction. I H. Niedrig & C. Ydesen (Red.), *Writing postcolonial histories of intercultural education* (s. 9-26). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Nielsen, H. B. (2014). *Forskjeller i klassen: nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nieto, S. (1999). Critical Multicultural Education and Students' Perspectives. I S. May (Red.), *Critical Multiculturalism* (s. 191-215). London: Falmer.
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring- Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2011:14 (2011) *Bedre Integreering*. Oslo: Barne-, Likestillings-, og Inkluderingsdepartementet.
- Olalde, O. T., & Velho, A. (2011). Othering and its Effects - Exploring the Concept. I H. Niedrig & C. Ydesen (Red.), *Writing Postcolonial Histories of Intercultural education* (s. 27-51). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Oppedal, B., & Sam, D. L. (2009). Det flerkulturelle Norge: minoritetsungdommers tilpasning og mentale helse (s. 250-268.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ortner, S. B. (2006). *Anthropology and social theory: culture, power, and the acting subject*. Durham: Duke University Press.
- Orupabo, J. (2011). Kjønn og etnisitet som symbolske grenser i to profesjonsutdanninger. I A. Leseth & K. N. Solbrække (Red.), *Profesjon, kjønn og etnisitet* (s. 95-120). Oslo: Cappelen Damm.
- Orupabo, J. (2014). Interseksjonalitet i praksis; utfordringer med å anvende et interseksjonalitetsperspektiv i empirisk forskning. *Sosiologisk tidsskrift*, 4(22), 329-351.
- Pihl, J. (2001). Pedagogisk forskning og de flerkulturelle utfordringene. I C. W. Beck & A. Hoëm (Red.), *Samfunnsrettet pedagogikk - Nå* (s. 186-208). Oslo: Oplandske Bokforlag.
- Pihl, J. (2002). Konstruksjon av normalitet og avvik i den flerkulturelle skolen. I A.-M. Hauge, G. Grimsgaard & S. Loona (Red.), *Tospråklig opplæring og inkludering i den flerkulturelle skolen*. Oslo: Senter for kompetanseutvikling i den flerkulturelle skolen.

- Pihl, J. (2003). *Minoriteter og den videregående skolen*. (Doktorgradsavhandling), Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Pihl, J. (2009). Ethno-Nationalism and Education. (s. 111- 131). I S. Alghasi, T. Hylland Eriksen & H. Ghorashi (Red.), *Paradoxes of Cultural Recognition - Perspectives from Northern Europe* England: Ashgate Publishing.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen- Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pillow, W. (2003). Confession, catharsis or cure? Rethinking the use og reflexivity as methodological power in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16(2), 175-196.
- Polkinghorne, D. E. (1983). *Methodology for the human sciences: systems of inquiry*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Popkewitz, T., & Brennan, M. (2000). Reestructuración de la teoría social y política en la educación: Foucault y una epistemología de las prácticas escolares. I T. Popkewitz & M. Brennan (Red.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. (s. 17-52). Barcelona, España: Ediciones Pomares.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ Metode- En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Prasad, P. (2005). *Crafting qualitative research: Working in the postpositivist traditions*. New York: M.E. Sharpe.
- Prieur, A. (2004). *Balansekunstner - betydning av innvanderbakgrunn i Norge*. Oslo: Pax.
- Prieur, A., & Sestoft, C. (2006). *Pierre Bourdieu - En introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Qvotrup Jensen, S., & Christensen, A.-D. (2012). Interseksjonalitet og Kvalitativ Samfunnsforskning - Analyser av identitet, magt og forskjellighet. I M. Hviid Jacobsen & S. Qvotrup Jensen (Red.), *Kvalitative Udfordringer* (s. 217-299). København: Hans Reitzels Forlag.
- Regjeringen (2014) *Bolig for velferd*. Nasjonal strategi for boligsosialt arbeid. (2014- 2020).
- Rex, J. (2010). *The concept of a multicultural society*. I M. Guibernau & J. Rex (Red.), *The Ethnicity Reader* (s. 217-230). Cambridge: Polity Press.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Rogstad, J., & Midtbøen, A. H. (2009). *Rasisme og diskriminering. Begreper, kontroverser og nye perspektiver*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1992). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. Bancyfelin: Crown House.
- Rugkåsa, M. (2012). *Likhetens dilemma: om sivilisering og integrasjon i den velferdsambisiøse norske stat*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Said, E. W. (2003). *Orientalism*. London: Penguin Classics.
- Sam, D. L. (2006). Acculturation: conceptual background and core components. I D. L. Sam & W. J. Berry (Red.), *The Cambridge handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sam, D. L., & Berry, W. J. (2006). Introduction. I D. L. Sam & W. J. Berry (Red.), *The Cambridge handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sand, T. (2008). Å leve med to kulturer. I T. Sand (Red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (s. 25-44). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Seeberg, M. L. (2003). *Dealing with Difference: Two classrooms, two countries. A comparative study of Norwegian and Dutch processes of alterity and identity, drawn from three*



- points of view*. (NOVA rapport 18/2003). Oslo: NOVA- Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Shain, F. (2012). *Intersections of "Race", Class and Gender in the Social and Political Identifications of Young Muslims in England*. (s. 138- 157). I K. Bhopal & J. Preston (Red.), *Intersectionality and Race in Education*. London: Routledge.
- Simonsen, A. H. (2008). Hva betyr globalisering for endring av identitet og kultur? *Refleks - Utenrikspolitisk ordsjifte*. Hentet fra: [http://www.regjeringen.no/nb/dep/ud/kampanjer/refleks/innspill/identitet/simonsen.html?regj\\_oss=1&id=507078#](http://www.regjeringen.no/nb/dep/ud/kampanjer/refleks/innspill/identitet/simonsen.html?regj_oss=1&id=507078#)
- Skinstad van der Kooij, K. (2014). Flerkulturell Pedagogikk. I J. Haldal & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk - en grunnbok* (s. 584-598). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skutnabb-Kangas, Tove (2002) *Why should linguistic diversity be maintained and support in Europe? Some arguments*. Guide for the development of Language Education Policies in Europe from Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Rapport, University of Roskilde. Hentet fra: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Skutnabb-KangasEN.pdf>
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax Forlag.
- Sleeter, C. (1993). How White Teachers Construct Race. I C. Mc Carthy & W. Crichlow (Red.), *Race, Identity and Representation in Education* (s. 157-171). New York: Routledge.
- Sleeter, C. (2013). *Power, Teaching and Teacher Education: Confronting Injustice with Critical Research and Action*. New York: Peter Lang Publisher.
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse - Teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? I C. Nelson & L. Grossberg (Red.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (s. 271-313). Basingstoke: Macmillan Education.
- Spivak, G. C. (1990). *The postcolonial critic: Interviews, strategies, dialogues*. London and New York: Routledge.
- Spivak, G. C. (2003). "A conversation with Gayatri Chakravorty Spivak: Politics and the imagination, interview with Jenny Sharpe". *Signs: Journal of women in culture and society*, 28(2), 609-624.
- Statistisk Sentralbyrå (2010) *Minifakta om Norge 2010*. Statistisk Sentralbyrå.
- Statistisk Sentralbyrå (2014) *Videregående opplæring og annen videregående utdanning, 2014*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgu>
- Statistisk Sentralbyrå (2015) *Gjennomstrømning i videregående opplæring for elever med innvandringsbakgrunn, etter kjønn, landbakgrunn og fullføringsgrad*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/statistikkbanken/SelectVarVal/Define.asp?MainTable=VKFullInnvBakgr&KortNavnWeb=vgogjen&PLanguage=0&checked=true>
- Staunæs, D. (2003). Where have all the subjects gone? Bringing together the concepts of intersectionality and subjectification. *NORA - Nordic Journal of Women's Studies*, 11(2), 101-110.
- Staunæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Staunæs, D., & Sønndergaard, D. M. (2006). Interseksjonalitet - utsat for teoretisk justering. *Kvinder, Køn og Forskning*, 2(3), 43-56.
- Subedi, B., & Lynn Daza, S. (2008). The possibilities of Postcolonial Praxis in Education. *Race, Ethnicity and Education*, 11(1), 1-10.
- Sunde, E. (2010). *Utdanning, ulikhet og klasse: en analyse av forhold som påvirker arbeidet i skolen og samarbeidet mellom lærer og elev*. Bergen: Universitetet i Bergen.

- Taguma, M., Shewbridge, C., Huttova, J., & Hoffmann, N. (2009). *OECD Reviews of Migrant Education: Norway*. Hentet fra <http://www.oecd.org/edu/school/43723539.pdf>
- Telhaug, A. O. (1994). *Norsk skoleutvikling etter 1945: utdanningspolitikk og skolereformer 1945-1994*. Oslo: Didakta.
- Thagaard, T. (2011). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorshaug, K. Stina S., Veronika P., & Berit B., (2011): "Det er litt sånn at veien blir til mens en går". *Kommuners fremskaffelse av boliger til flyktninger*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Thorshaug, K., & Svendsen, S. (2014). *Helhetlig oppfølging- Nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres opplærings situasjon*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Tjora, A. (2012a). Analyse av kvalitative data. I A. Tjora (Red.), *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (s. 162-173). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2012b). Intervju. I A. Tjora (Red.), *Kvalitative Forskningsmetoder i Praksis* (s. 104-160). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2012c). Kvalitative Forskningsmetoder. I A. Tjora (Red.), *Kvalitative Forskningsmetoder i Praksis* (s. 13-43). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tollefsen, A. (2006). Definitionens makt. I D. Mulinari & N. Rätzkel (Red.), *Bortom etnisitet - festskrift til Aleksandra Ålund* (s. 113- 118). Umeå: Boreá Bokförlag.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism & Collectivism. New directions in Social Psychology*. Boulder, Colo.: Westview Press.
- Trøften, D. (2010). *Skolen er fra Mars, elevene fra Venus - utdanning i et multietnisk samfunn* (OMOD Rapport 2010). Oslo: OMOD- Organisasjon mot etnisk diskriminering.
- Vedder, P. H., & Horenczyk, G. (2006). Acculturation and the school. I D. L. Sam & W. J. Berry (Red.), *Acculturation Pshychology* (s. 419-451). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.
- Westrheim, K., & Tolo, A. (2014). Kompetanse for mangfold - Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold - Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 27-55). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wikan, U. (1995). *Mot en ny norsk underklasse. Innvandrere, kultur og integrasjon*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Winker, G., & Degele, N. (2011). Intersectionality as multi-level analysis: Dealing with social inequality. *European Journal of Women's Studies*, 18(1), 51-66.
- Wyn, J., & White, R. (1997). *Rethinking youth*. London: Sage.
- Youdell, D. (2003). Identity traps or how black students fail - the interactions between biographical, sub-cultural and learner identities. *British Journal of Sociology of Education*, 24(1), 3-20.
- Youdell, D. (2006). *Impossible bodies, impossible selves: exclusions and student subjectivities*. Dordrecht: Springer.
- Young, R. J. C. (2003). *Postcolonialism- A very Short Introduction*. New York: Oxford University press.
- Øia, T., & Torgersen, L. (2004). Innvandrerdømme og marginalisering. I Ø. Fuglerud (Red.), *Andre bilder av "De Andre" - transnasjonale liv i Norge* (s. 175-208). Oslo: Pax Forlag.
- Øia, T., & Vestel, V. (2007). *Møter i det flerkulturelle* (NOVA rapport 21/2007). Oslo: NOVA-Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

- Østberg, S. (2003). *Muslim i Norge: Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østberg, S. (2008). Opplæringstilbudet til minoritetsspråklige barn, unge og voksne. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(4), 247-249.
- Østberg, S. (2011). Islamic nurture and identity management: the lifeworld of Pakistani children in Norway. I S. Østberg (Red.), *Social and Economic Issues* (s. 175-189). London: Routledge.
- Øzerk, K. Z. (2008a). Fordommer og nyrasisme. I T. Sand (Red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (s. 85-100). Oslo: Cappelen Damm.
- Øzerk, K. Z. (2008b). Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet. I T. Sand (Red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*, (s. 103-129). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Ålund, A. (1991a). The power of definitions. Immigrant women and problem ideologies. I A. Ålund & C. U. Schierup (Red.), *Paradoxes of Multiculturalism. Essays on Swedish Society* (s. 47-67). Aldershot: Avebury.
- Ålund, A. (1991b). Wrestling with ghosts: transcultural bricolage and new communities. I A. Ålund & C. U. Schierup (Red.), *Paradoxes of Multiculturalism* (s. 89-112). Aldershot: Avebury.
- Ålund, A. (1997). *Multikultiungdom: kön, etnicitet, identitet*. Lund: Studentlitteratur.

## Vedlegg 1: Forespørsel til elevene

### **Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet:**

#### **“Utvikling av identitet for minoritets elever i den videregående skolen”**

I forbindelse med min doktorgrad gjennomfører jeg et prosjekt om hvordan identiteten til flerkulturelle elever endrer seg og utvikler seg ved å gå på den videregående skolen. Hensikten med prosjektet er å undersøke hvordan minoritets elever opplever den norske skolen, hvordan de trives med undervisningen og hvordan flerkulturelle elever ser på ulike sider ved den norske skolen. Målet er å bidra til økt forståelse for hvordan minoritets elever opplever den norske videregående skolen, slik at utdanningspolitikken og statlige føringer kan skape en pedagogikk som kan tilpasses minoritets elever. Jeg ønsker å undersøke hvordan norske elever trives på skolen og hvordan de opplever at de endres ved å gå på den videregående skolen. Hensikten med dette er å kunne sammenligne resultatene mellom norske og minoritets elever. På hvilken måte er de to like eller ulike?

Prosjektet vil bli utført av undertegnede i samarbeid med Førsteamanuensis Trond Solhaug, og Professor Anna Lena Østern, ved Program for Lærerutdanning, NTNU, SVT-fakultetet.

Sammen med flere elever ved din skole, får du denne forespørselen om deltakelse til forskningsprosjektet. Det er tre videregående skoler i Norge som skal være med i dette prosjektet, og til sammen ca. 20 elever. Utvalget er trukket av undertegnede personlig, gjennom observasjon av klasser høsten 2011. Jeg har også fått tillatelse fra rektor ved din skole til å gjennomføre dette prosjektet. Elevene som deltar i dette prosjektet er flerkulturelle og norske elever fra både Studiespesialisering og Yrkesfag. Elevene har startet i 1. klasse i skoleåret 11/12. De flerkulturelle elevene kommer fra mange ulike land i verden og de er 1. generasjonsinnvandrere. Dette vil si at de er født i hjemlandet sitt, og de har kommet til Norge som barn, ofte sammen med familien sin.

Deltakelse i prosjektet innebærer at jeg ber deg fylle ut et individuelt spørreskjema og delta i et individuelt intervju. Jeg ønsker også å gjøre lydopptak av intervjuene. Dette skal du gjøre når du går i 1. klasse, og igjen når du går i 3. klasse på videregående skolen. Det vil ta 20-30 minutter å besvare spørreskjemaet, og intervjuet vil ta om lag en time. Jeg ønsker å få kunnskap om hvordan du opplever den videregående skolen, hvordan du håndterer skolen og hvordan du ser på ulike områder av skolen med din egen bakgrunn.

Jeg vil også spørre deg om dine relasjoner til venner, medelever, lærere og foreldre. Mitt samarbeid med dine lærere og andre ved skolen blir minimal, og jeg skal ikke innhente opplysninger om deg fra dem. Det er du som skal gi meg informasjon om hvordan du opplever å gå på den videregående skolen. Det er helt frivillig å delta i prosjektet og du kan på et hvilket som helst tidspunkt trekke deg og kreve dine personopplysninger slettet, uten å begrunne dette nærmere. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen om du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det er ingen andre enn mine veiledere på NTNU og jeg som vil få tilgang til dine

opplysninger. De er underlagt taushetsplikt og alle dine opplysninger vil bli behandlet strengt konfidensielt.

Resultatene av studien vil bli publisert i en doktorgradsavhandling, uten at den enkelte kan gjenkjennes. Alle personopplysninger og lydopptak slettes når doktorgradsprosjektet er avsluttet, senest innen utgangen av 2015. Prosjektet er også meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste A/S.

Dersom du ønsker å delta i denne undersøkelsen, er det fint om du signerer samtykkeerklæringen og returnerer den til meg så snart som mulig. Dersom du er under 16 år, ber vi samtidig om samtykke fra foreldrene dine. Har du spørsmål i forbindelse med dette brevet, eller ønsker du å bli informert om resultatene fra undersøkelsen når de foreligger, kan du gjerne ta kontakt med meg på adressen under.

Med vennlig hilsen

Carla Chinga

**Samtykke erklæring:**

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet: Utvikling av identitet for minoritets elever i den videregående skolen, og er villig til å delta i studien.

Signatur \_\_\_\_\_

Signatur fra foresatte (for elever under 16 år) \_\_\_\_\_

Mail adresse \_\_\_\_\_

Telefonnummer \_\_\_\_\_

Dato \_\_\_\_\_

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv til elevenes foreldre/foresatte

### **Informasjon til foreldre/foresatte som har ungdommer som skal delta i prosjektet:**

#### **Utvikling av identitet for minoritets elever i den videregående skolen**

Navnet mitt er Carla Chinga. Jeg er doktorgradsstipendiat ved Program for Lærerutdanning på NTNU, og jeg skriver om elever på den videregående skolen. Dette informasjonsbrevet blir sendt til alle foreldre/foresatte som har barn som har blitt valgt ut til å delta som informanter i mitt doktorgradsprosjekt. Det er til sammen ca. 20 elever ved 3 videregående skoler i Norge som skal delta i prosjektet. Prosjektet forventes å være ferdig i løpet av år 2015.

Jeg ønsker å informere deg/dere at deres barn skal fylle ut et spørreskjema og skal delta i et intervju i 1. klasse og i 3. klasse mens hun/han går på den videregående skolen.

Jeg ønsker å undersøke hvordan minoritets elever og norske elever endres ved å gå på den videregående skolen. Hovedfokus for prosjektet er identitetsutviklingen til minoritets elever på skolen, men jeg ønsker også å følge opp en gruppe norske elever, slik at jeg har et sammenligningsgrunnlag for å analysere mine funn.

En del av spørsmålene i spørreskjemaet og i intervjuet handler om hjemmesituasjonen og forholdet til foreldre og foresatte. Jeg ønsker å undersøke om det er en sammenheng mellom hvordan de har det hjemme og hvordan de opplever skolehverdagen sin. Som foresatt kan du reservere deg mot at det registreres opplysninger om deg.

All informasjonen jeg får fra deres barn er strengt konfidensielt. Jeg er underlagt taushetsplikts lov i møte med deres barn. Mitt prosjekt er også sendt til Personvernombudet for forskning AS.

Vennligst gi tilbakemelding om dere ønsker å reservere dere så snart som mulig ved å fylle ut svardelen nedenfor. Hvis dere ikke ønsker reservasjon, trenger dere ikke å gjøre noe mer.

Hvis dere har spørsmål om forskningsprosjektet, ta gjerne kontakt med meg.

På forhånd takk for hjelpen.

Hilsen Carla Chinga

#### **Svadel:**

Jeg ønsker ikke at det registreres opplysninger om meg i forbindelse med intervju av mitt barn

\_\_\_\_\_ (navn på barnet) i forskningsprosjektet: Utvikling av identitet for minoritets elever på den videregående skole.

Navn på foresatte: \_\_\_\_\_

Underskrift fra foresatte: \_\_\_\_\_

### Vedlegg 3: Informasjonsskriv til skolene

#### **Søknad om tillatelse til å gjennomføre et doktorgradsprosjekt ved ----- vgs**

Jeg søker med dette om tillatelse til å bruke --- vgs for gjennomføring av et doktorgradsprosjekt som omhandler minoritets elever på den videregående skolen.

Søknaden inneholder en plan for gjennomføring av hele prosjektet, samt en nærmere forklaring av hva det praktisk innebærer for ---videregående skole å ha meg som forsker på skolen i den perioden prosjektet pågår (utstrekning, ressurser, samarbeid med lærere, etc.).

#### **Bakgrunn:**

Den siste tiden har det vært en stor nasjonal og politisk målsetting å redusere frafallet fra den videregående skolen i Norge. En tredjedel av de som starter et videregående løp, avslutter før de får studiekompetanse eller fagbrev. Dette gjelder også for ikke-vestlige flerkulturelle elever på skolen.

Mitt prosjekt har som fokus å studere minoritets elevenes opplevelse av å gå på den videregående skolen i Norge. Jeg ønsker å studere hvordan skolen påvirker identitetsdannelsen hos minoritets elever. Tittelen på doktorgradsprosjektet heter: *Identitetskonstruksjon for flerkulturelle elever i den norske videregående skolen*. Prosjektet går ut på å få mer kunnskap om hvordan minoritets elever utvikler sin flerkulturelle identitet med skolen som en viktig arena. Jeg ønsker å få tak i elevenes egne opplevelser og tanker rundt det å gå på en norsk videregående skole og være en flerkulturell elev der. Min problemstilling er på hvilken måte identiteten til minoritets elevene blir påvirket av å gå på den norske videregående skolen.

Det har hittil blitt gjennomført få studier som fokuserer på minoritets elevenes egne opplevde erfaringer på norsk skole. Hensikten med dette studiet er å løfte elevenes stemme fram, slik at nasjonale og utdanningspolitiske føringer kan lage en skole som tilpasses elevene. Målet er å skape en ressursorientert pedagogisk tilnærming der mangfold av ulike etniske grupper kan sees på som en normaltilstand.

Jeg har de siste 5-6 årene jobbet som Sosial Pedagogisk Rådgiver på --- videregående skole. Jeg har hatt det sosialpedagogiske ansvaret for flerkulturelle elever på skolen. Jeg har også Mastergrad i Pedagogisk Rådgivning fra NTNU (2005). I oktober 2010 fikk jeg et stipend fra NTNU (Program for Lærerutdanning) for å kunne gjennomføre dette doktorgradsprosjektet.

Grunnen til at jeg velger ----- videregående skole som forskningsarena, er at ----- har lang erfaring i arbeidet med det flerkulturelle perspektivet. Skolen har også et stort innslag av minoritets elever, og skolen presenterer seg selv som en inkluderende skole som er stolt av det kulturelle mangfoldet.

Min forskerrolle blir å få innsyn i *elevenes* forståelse av den norske videregående skolen. Dette fører til at det er elevenes hverdagsliv på skolen og elevenes opplevelse av skolen som blir mitt hovedfokus. Lærersamarbeidet og samarbeidet med skoleledelsen blir lite. Samarbeidet vil stort sett bestå av informasjon om praktiske opplysninger (timeplan, klasserom, tillatelse av intervju avtaler med elever, etc.). Jeg

håper å bli betraktet som en vanlig *elev* i klasserommet. Alle avtalene med elevene og min tilstedeværelse i klasserommet skal skje med tillatelse og forståelse for læreren.

Jeg er åpen for at kunnskapen som kommer ut av denne prosessen blir delt med --- videregående skole. Kunnskapen kan formidles på lærermøter, faggruppemøter og gjennom artikkelformidling. Jeg håper å komme i kontakt med rektor og med lærere som jobber i de flerkulturelle klassene på --- videregående skole for et nærmere informasjonsmøte om mitt doktorgradsprosjekt og en gjennomgang av forskningsplanen. Dette forskningsprosjektet vil ende opp i en doktorgradsavhandling fra NTNU der elevene fra --- videregående skole vil være forskningsdeltakere.

Jeg ser frem til et samarbeid med skolen, skoleledelsen, lærere og ikke minst elevene. Håper å høre fra dere snart.

Vennlig hilsen  
Carla Chinga



## Vedlegg 4: Kopi av tillatelse fra NSD

**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

Carla Chinga  
Program for lærerutdanning  
NTNU  
Låven  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 06.10.2011

Vår ref: 27284 / 3 / IB

Deres dato:

Deres ref:

### TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.05.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 30.09.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

27284	<i>Utvikling av en flerkulturell identitet for minoritetslever på den videregående skolen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Carla Chinga</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding 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](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, 31.12.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Inga Brautaset

Kontaktperson: Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35  
Vedlegg: Prosjektvurdering

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, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

## Vedlegg 5: Intervjuguiden

### Utvikling av en flerkulturell identitet for minoritets elever i den norske videregående skolen (Carla Chinga- Ramirez)

*Jeg vil intervju deg for å lære mer om hvordan elever fra andre kulturer har det i den norske videregående skolen.*

*La oss først starte med din livshistorie. Kan du fortelle med om ditt liv og hvorfor du er her i dag?*

*Nå har vi kommet frem til i dag. La oss snakke om din opplevelse av den norske skolen:*

Hvor lenge har du gått i norsk skole?

Hvordan trives du i den norske skolen?

Hva er det som er bra med den norske skolen?

Hva er ikke bra med den norske skolen?

#### **Identitet:**

- 1) I skolen blir du sett på som en skoleelev. Lærere, medelever og foreldre betrakter deg som en elev. Hva tenker du om at skolen påvirker ungdommers identitet, for hvem ungdommer er?
- 2) På hvilke områder tror du at skolen bidrar til å forme ungdommens identitet?
- 3) Er det andre områder du tenker at skolen bidrar til ungdommens identitet i dag?
- 4) Hva er viktigst tenker du?
- 5) Hvordan bidrar skolen til at du er som mennesket? Til at du føler deg som det mennesket du er i dag?
- 6) På hvilken måte opplever du at skolen er viktig for deg?

#### **Dimensjon 1: Selvfølelse (Selvfølelse/selvtillit):**

- 7) Med din kulturelle bakgrunn og dine erfaringer, Hvordan opplever du deg selv på skolen?
- 8) Selvfølelse er den følelsen du har om deg selv, og hvordan du opplever deg selv, din identitet. På hvilke måter har skolen bekreftet deg? Opplever du at skolen ser hvem du er?
- 9) Når opplever du at du er mest deg selv?

- 10) Hva må til for at du skal være deg selv på skolen?
- 11) Hva forstår du med begrepene selvtillit og selv verdi?
- 12) Hvordan kan skolen bidra til at du utvikler god selvtillit og verdsetter deg selv?
- 13) Er det noen ganger slik at det er det omvendte, dvs at du ikke blir bekreftet i skolen?

#### **Dimensjon 2: Kompetanse**

- 14) På skolen skal du mestre flere ting. Hva er lett eller vanskelig for deg å mestre på skolen?
- 15) Opplever du at du lærer nye ferdigheter på skolen? I så fall, hvordan?
- 16) Hva må til for at du skal oppnå dine mål med skolen?
- 17) På hvilken måte opplever du at du mestrer utfordringene du får på skolen?

#### **Dimensjon 3: Autonomi**

- 18) Hvordan opplever du det å ta valg i livet?
- 19) Hva er viktig for deg når du skal ta valg?
- 20) Hvordan opplever du at du har kontroll over livet ditt?
- 21) I hvilken grad kan du ta selvstendige valg når det gjelder livet ditt?

#### **Dimensjon 4: Kulturell og sosial tilhørighet**

- 22) Hva er kulturell tilhørighet/tilknytning for deg?
- 23) Hvordan opplever du deg selv hjemme og på skolen?
- 24) Hvordan opplever du å være en flerkulturell elev på skolen?
- 25) Hvordan oppleves det å ha tilknytning til flere kulturer samtidig?
- 26) Hvordan opplever du din tilknytning til Norge?
- 27) Hva skal til for at du skal oppleve tilknytning til Norge?