

Jesper Espnes Meisler

## Så nær, men likevel så fjern.

En studie av ungdom med flyktningbakgrunn sin opplevelse av egen skolehverdag.

Masteroppgave i Likestilling og mangfold

Veileder: Guro Korsnes Kristensen og Priscilla Ringrose

Mai 2020



Jesper Espnes Meisler

## **Så nær, men likevel så fjern.**

En studie av ungdom med flyktningbakgrunn sin opplevelse av egen skolehverdag.

Masteroppgave i Likestilling og mangfold  
Veileder: Guro Korsnes Kristensen og Priscilla Ringrose  
Mai 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Det humanistiske fakultet  
Institutt for tverrfaglige kulturstudier



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden



# Læringsmål

## Læringsutbytte

Masterstudiet i likestilling og mangfold har tre hovedmål:

- Kvalifisere kandidatene til avansert arbeid relatert til kjønns-, likestillings- og mangfoldsproblematikk i næringsliv og offentlig virksomhet, i utredningsarbeid, i administrasjon, politikkutvikling, kunnskapsledelse og forskning.
- Kvalifisere kandidatene til å utføre systematiske undersøkelser gjennom kritisk tenking og analyse, og å kunne trekke kvalifiserte konklusjoner.
- Gi kandidatene inngående kunnskaper om sentrale teorier, begreper og analysemåter i tverrfaglige kjønnsstudier.

## Kunnskaper

Kandidaten har:

- avansert kunnskap om det tverrfaglige kjønnsforskningsfeltets sentrale teorier, debatter og kontroverser.
- spesialisert innsikt i så vel historiske som samtidige endringsprosesser knyttet til likestilling og mangfold i det norske samfunnet, i lys av internasjonale og globale kontekster.
- kunnskap på høyt nivå om hvordan kjønn som sosial og symbolsk kategori kan virke sammen med andre sosiale og symbolske kategorier og fenomener.

## Ferdigheter

Kandidaten kan:

- identifisere og arbeide selvstendig med praktiske og teoretiske problemer knyttet til likestilling og mangfold i konkrete samfunnsmessige sammenhenger.
- vurdere og benytte relevante metoder og teorier for undersøkelse og analyse av kjønn og eventuelt andre sosiale kategorier i spesifikke empiriske problemstillinger på en selvstendig måte.
- analysere og forholde seg kritisk til problemstillinger knyttet til forståelser av kjønn, likestilling og mangfold på ulike samfunnsarenaer og derigjennom se og anvende flere tilnæringsmåter.

## Generell kompetanse

Kandidaten kan

- gjennomføre et selvstendig, avgrenset forsknings- og utredningsarbeid i tråd med gjeldende forskningsetiske normer.
- anvende sine kunnskaper og ferdigheter på nye områder i tverrfaglig dialog med andre eksperter.
- formidle resultater av eget faglig arbeid muntlig og skriftlig på en selvstendig måte både til eksperter og allmennhet.



# Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøker jeg hvordan en samlokalisering av grunnskoleopplæring for unge voksne med flyktningbakgrunn (GS-elever) og en ordinær norsk videregående skole oppleves av GS-elevene, og hvorvidt det har ført til økt kontakt mellom de to elevgruppene. Oppgaven baseres på et feltarbeid hvor både intervju- og observasjonsdata inngår, hovedsakelig med GS-elever, men også norske vgs.-elever. Datamaterialet presenteres i 3 analysekapitler, hvor jeg har en diskursanalytisk tilnærming. Begreper som subjektivitet, 'minorisering' og mannlighet/maskulinitet er sentrale.

I det første analysekapitlet undersøker jeg hvordan GS-elevene omtaler seg selv og andre sin posisjon i forhold til øvrige elever på skolen. Dette har framstått som særs relevant og gjeldende for elevene, både under intervju, men også mer uformelle samtaler. Det første temaet viser hvordan GS-elever forstår seg selv i forhold til øvrige elever på skolen. Det framkommer et tydelig ønske om kontakt fra GS-elevene, men dette virker å forbli et ønske for øyeblikket. Samtidig kommer takknemlighet og ydmykhet til uttrykk over at det nå er større muligheter for økt kontakt enn tidligere. Til sist i kapitlet diskuterer jeg med utgangspunkt i elevenes beretnelser hvorvidt kontakten har økt etter samlokaliseringen, hvilket var et av hovedformålene med denne nye organiseringen.

I analysekapittel to undersøker jeg hvordan kjønn spiller inn for GS-elevenes egenopplevelse av skolehverdagen. Her analyserer jeg fram ulike former for mannlighet, og hvordan disse kommer til uttrykk både gjennom utsagn og handling på skolen. Det kommer fram at skolehverdagen preges av det jeg omtaler som en maskulin autoritetskamp, hvor det handler om posisjonering av seg selv og andre i et mannlig hierarki i klassen. Et viktig funn i dette kapitlet er at slik oppførsel og konkurrerende holdninger overfor hverandre på en og samme tid både kan være en måte å uttrykke trygghet på, men også mistillit og manglende trygghet overfor klassekamerater.

I det siste analysekapitlet diskuterer jeg GS-elevene sine framtidsplaner etter endt grunnskoleopplæring. Her viser jeg tre ulike eksempler, hvor valgene er både kjønnstradisjonelle- og utradisjonelle, og at bakgrunnen for disse valgene varierer. Dette begrunnes med et ønske om å synliggjøre mangfold og variasjon innenfor en sammensatt gruppe, som ofte omtales som mer homogen og ensidig enn det som kommer til syne her. Ofte blir denne elevgruppen redusert til statiske tall som omhandler fullførelse, og hvorvidt de tar høyere utdanning, eller ikke, etter videregående. Jeg ønsker å løfte fram individene bak tallene, og vise at det er sammensatte grunner til hvorfor veien videre for elevene kan ende opp med å bli slik den blir.





# Abstract

In this thesis I examine how merging primary education for young adults with background as refugees (GS-students) and an ordinary Norwegian upper secondary educational program together, is being experienced by the GS-students, and whether it has led to increased contact between the two groups of students. The study is based on a fieldwork, where both data from interviews and observations are included. It is mainly based on data concerning GS-students, but Norwegian students has also been included. The data is presented in three analytical chapters, where my approach is a discourse analysis where central terms such as subjectivity, 'minoritising' and maleness/masculinity are being applied.

In the first analytical chapter I examine how the GS-students are talking about themselves and others position in relation to other students at school. This appears as particularly relevant and current for the students, both during the interviews and informal conversations. The first theme that I discuss is how GS-students understand themselves in relation to other students. It emerges a distinct wish of contact among the GS-students, but it seems to remain as a wish for now. It also appears expressions of gratitude and humility due to better opportunities for an increased contact, as to what is used to be. Third, I will also with basis in the students' tales discuss whether the contact has increased because of the merging together, as this was one of the main reasons for this new organizing.

In the second analytical chapter I examine the importance of gender, in the students experience of their everyday school life. I am visualizing different forms of maleness, established by me, and how these are being expressed through both verbal phrases and actions at school. It appears that the everyday school life is being characterized as a masculine fight of authorities, where positioning of themselves and others in a male hierarchy is present. There will be highlighted that this kind of behavior and competitive attitude towards others, can be considered as a way of expressing both emotional security and distrust, at the same time.

In the last analytical chapter, I am discussing the future after the primary education is completed for the GS-students. Three different examples are presented, where both typical and atypical choice of education, considering gender, and the backgrounds of these choices are being examined. These are included to show the variation and diversity within a composed group of people, who too often are being referred to as more unilateral and homogenous, than what my study shows. This group of students is often being reduced to numbers in statistics in relation to completion or not in education, in and after high school. With this thesis I wish to highlight the individual stories and tales that goes further beyond statistic numbers and contribute to an extended understanding in why these statistics, and these students' future could end up being like it does.



## Forord

Etter mange timer, uker, og måneder er det gledelig og litt vemodig å skulle avslutte arbeidet med masteroppgaven. Arbeidet har vært både motiverende og krevende på samme tid. Å fullføre en mastergrad omtales ofte som en selvstendig prosess, en sannhet med modifikasjoner, da dette gjelder hovedsakelig for selve skrivearbeidet. Jeg ønsker derfor å rette en takk til alle som har bidratt med stort og smått for å hjelpe meg med å fullføre dette arbeidet.

Først og fremst vil jeg takke alle mine informanter og andre elever på den aktuelle skolen som har bidratt til at jeg har følt meg velkommen i møte med dere. Deres åpenhet og ærlighet både under intervju og i andre settinger har vært uvurderlige, hvilket jeg setter stor pris på. Det er også på sin plass å takke avdelingslederen på den aktuelle skolen, som i samarbeid med miljøarbeideren har gitt meg tilgang og muliggjort rekruttering av informanter. Deres tips og tanker rundt framgangsmåte i møte elevene har vært svært verdifulle, og har vært essensielle for gjennomføringen av prosjektet.

En stor takk til mine to veiledere Guro Korsnes Kristensen og Priscilla Ringrose som hele veien har vist stort engasjement og konstruktivitet overfor meg. Deres perspektiver og tilbakemeldinger har vært til stor hjelp under skriveprosessen. Særlig deres raske og gode omstillingsevne i forbindelse med nedstengningen av NTNU som følge av koronapandemien bør trekkes fram, da oppfølgingen har vært like god som før de offentlige smittevernstiltakene ble iverksatt.

Mine medstudenter og ansatte ved Institutt for tverrfaglige kulturstudier i løpet av de siste to årene har alle bidratt godt til trivsel, nyttige perspektiver og tilbakemeldinger. Dette har jeg hatt stor nytte av både i arbeidet med masteroppgaven, men også vil ta med meg inn i framtidig arbeidsliv.

Til slutt: Therese, min fantastiske samboer. Takk for at du alltid har troen på meg og evner å motivere, når jeg selv ikke er i stand til det. Uten deg hadde ikke denne masteroppgaven vært mulig å gjennomføre.

Jesper Espnes Meisler  
Trondheim, mai 2020.



# Innholdsfortegnelse

<b>LÆRINGSMÅL .....</b>	<b>V</b>
<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>VII</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>IX</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>XI</b>
<b>INNHOLDSFORTEGNELSE .....</b>	<b>XIII</b>
<b>1.0 INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1 Integrering i en norsk skolekontekst.....	3
1.2 En ny skolehverdag for GS-elever .....	4
1.3 Personlig engasjement.....	4
1.4 Problemstilling.....	4
1.5 Tidligere forskning .....	5
1.6 Oppgavens oppbygning .....	7
<b>2.0 TEORETISKE PERSPEKTIVER .....</b>	<b>8</b>
2.1 Subjektivitet og subjektposisjoner.....	8
2.1.1 Diskursbegrepet.....	8
2.2 Minoritet og majoritet.....	10
2.2.1 'Minorisering' .....	10
2.3 Mannlighet og maskulinitet.....	11
<b>3.0 METODE.....</b>	<b>13</b>
3.1 Rekrutteringsprosessen .....	13
3.2 Etablerende kontakt og innpass .....	14
3.3 Feltarbeid og observatørrollen .....	15
3.4 Kvalitative intervju.....	16
3.4.1 utfordringer ved gjennomføring av intervju .....	17
3.4.3 De ulike intervjuenes funksjon .....	17
3.4.4 Aktiv intervjuing.....	17
3.4.5 Intervjuguide.....	18
3.4.6 Utvalg.....	18
3.6 Etiske refleksjoner .....	18
3.6.1 Personvern .....	18
3.6.2 'Svak gruppe' og forskning .....	19
3.7 Analytisk og teoretisk tilnærming .....	19
<b>4.0 RUNDDANSEN RUNDT NORDMENN .....</b>	<b>21</b>
4.1 «Vi er jo i hvert fall rundt nordmenn».....	21
4.2 Paradoksalt «ingen utfordringer» .....	22
4.3 Den ubevisste 'minoriseringen' og 'majoriseringen'.....	23

4.4 Har kontakten økt mellom GS- og vgs.-elever? .....	25
4.5 Et posisjonelt spørsmål om skyld .....	26
<b>5.0 MANNLIGE MAKTKAMPER .....</b>	<b>28</b>
5.1 'Den selvforsørgende og forsørgende unge mannen' .....	28
5.1.1 Sosialpenger: et nederlag og et nedlatende begrep .....	30
5.2 En autoritetskamp eller bare uskyldig tøffing overfor hverandre? .....	31
5.3 Trygghet eller mistillit? .....	34
5.3.1 Trygghetens grenser.....	36
5.4 Ulike former for mannlighet.....	37
<b>6.0 AMBISIØSE, FORNUFTIGE OG ENSOMME .....</b>	<b>39</b>
6.1 Unge flyktninger i utdanning .....	39
6.2 'Den ambisiøse kvinnelige GS-eleven' .....	40
6.3 'Den fornuftige og integrerte unge mannen' .....	42
6.4 'Den selvrealiserende og ensomme GS-eleven' .....	44
6.5 'Den tilbakegivende samaritanen' .....	45
6.6 Representanter for en sammensatt gruppe.....	47
<b>7.0 AVSLUTNING .....</b>	<b>48</b>
7.1 Videre studier.....	50
7.2 Anbefaling til skoler med lignende organisering .....	51
<b>8.0 LITTERATURLISTE .....</b>	<b>53</b>
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>57</b>

## 1.0 Innledning

*Jeg møter ham i lunsjen, da vi avtalte i går at vi skal ha intervju rundt denne tiden. «Kan jeg kjøpe mat først?» spør han, hvorpå jeg svarer ja og sier at jeg venter ved grupperommet. Han går til kantinen, og jeg ser at grupperommet er opptatt. Jeg venter på at han skal komme tilbake, slik at han kan foreslå et rom han er komfortabel i etterpå. Jeg venter i 15 minutter, men han kommer ikke. Jeg går derfor til kantinen, og ser da at han sitter i trappen sammen med en annen og spiser. Jeg går bort og sier at grupperommet ikke var ledig, og han svarer at han er litt usikker på hva det er vi skal snakke om. Jeg forteller det samme som da vi avtalte intervjuet, at det handler om hvordan han synes det er å gå på skolen, hva har endret seg fra tidligere, noe spesielt bra/dårlig med mer. «Det er mye likt som før, men det er veldig bra». Han liker at skolen er større med flere folk, men at det er den store forskjellen. «Meningen er jo at vi skal bli bedre integrert og få norske venner og sånn, men sånn har det ikke blitt. Ikke for meg i alle fall ... Kanskje for noen, men jeg vet ikke».*

Denne masteroppgaven undersøker unge voksne med flyktningbakgrunn sin skolehverdag på en videregående skole, hvor de gjennomfører grunnskoleopplæring for voksne. Retten til grunnskoleopplæring fås ved innvilget oppholdstillatelse i Norge. Voksne over 18 år som venter på svar om oppholdstillatelse har ikke rett til slik opplæring, men den enkelte kommune kan velge å tilby dette for de som venter på vedtak om oppholdstillatelse (Utdanningsdirektoratet 2016). Det kan ikke stilles krav om norskferdigheter for retten til grunnskoleopplæring for voksne (ibid.). De senere årene har mange av de som har benyttet seg av et slikt opplæringstilbud tilhørt gruppen innvandrere som ankom Norge som enslig mindreårig flyktning.

I 2015 og 2016 ble det bosatt over 1000 enslige mindreårige flyktninger i Norge (Dalgard 2017). Ifølge EUs statistikk-kontor var det rekordmange enslige mindreårige asylsøkere i hele Europa i 2015, og bare i Norge samme år kom det 5400. En enslig mindreårig flyktning er en person som har søkt asyl før fylte 18 år, har fått vedtak om bosetting i Norge og blir bosatt i en norsk kommune som mottar integreringstilskudd for denne personen. Opprinnelseslandene som er høyest representert er Afghanistan, Syria og Eritrea fra årene 2015-2016 og utgjør hele 92% av alle bosatte i Norge disse to årene (ibid.). Minoritetsungdom som selv har innvandret til Norge med flyktningbakgrunn, har lavere fullføringsgrad i videregående sammenlignet med majoritetsungdom og norskfødte med innvandrerforeldre (Østby 2014). Selv om mange av elevene i denne studien har bakgrunn som enslige mindreårige flyktninger gjelder det ikke alle. Noen har familie her, men fellesnevneren er deres flyktningbakgrunn og korte botid i Norge.

På tidspunktet studien fant sted var alle elevene med flyktningbakgrunn (herunder omtalt som GS-elever) inne i nest siste, eller sisteåret (G3 eller G4) av grunnskoleopplæringen før de kunne søke på videregående opplæring (vgs.). Disse var fordelt på totalt fire GS-klasser. Alle hadde gjennomført de foregående årene på en annen skole hvor det kun var voksenopplæring for innvandrere. Studien ble gjennomført våren 2019, og i siste semester av det første skoleåret hvor grunnskoleopplæringen for voksne ble flyttet til en videregående skole sine lokaler. Klassene er adskilte fra videregåendelevne, da det er egne GS-klasser, men disse er lokalisert på samme skole som norske ungdommer.

Datamaterialet består av intervjuer og observasjoner fra et feltarbeid på en videregående skole. Skolen hvor studien ble gjennomført, inngikk fra og med skoleåret 2018-2019 som

en del av en avtale jeg har hatt innsyn i, mellom kommune og fylkeskommune for samlokalisering av elever med flyktningbakgrunn i grunnskoleopplæring for voksne og videregående skole. Elevene har kort botid i Norge og liten erfaring med den norske undervisningskonteksten. En annen faktor som bør tilegnes oppmerksomhet er at elevene skal fullføre det som for nordmenn er et tiårig langt skoleløp på bare to år, og på et språk som de har hatt kort tid på å lære, grunnet kort botid i Norge.

På den aktuelle skolen har jeg undersøkt hvordan det første skoleåret oppleves av elevene selv etter samlokalisering av grunnskoleopplæring for voksne og videregående. Formålet er å belyse hvordan elevene opplever dagens skolesituasjon, og hvordan det kan relateres til at opplæringstilbudet er lokalisert på en ordinær videregående. Opprinnelig var planen å studere denne nyopprettede organiseringen fra begge sider, altså både norske vgs.-elever og GS-elever. På grunn av uteblivende kontakt med, og utfordringer med rekruttering av de norske vgs.-elevene, endte jeg opp med å hovedsakelig undersøke fra et GS-perspektiv. Det betyr at den største delen av materialet omhandler GS-elever sine handlinger, tanker og ytringer. Jeg har midlertidig inkludert noe informasjon om hvordan vgs.-elevene opplever samlokaliseringen gjennom intervju. Dette vil jeg presentere i kapittel 4, og inkluderer det for å underbygge det GS-elevene har uttrykt angående hvordan kontakten mellom elevgruppene er per dags dato.

Helt siden Norge ble et ankomstland for større grupper innvandrere, har ulike organiseringer av skoletilbud for nyankomne innvandrere vært et tema, hvor ulike ordninger har vært utprøvd. Kombinasjonsklasser ble tidlig på 2000-tallet opprettet i Larvik som et eget tilbud for nyankomne minoritetsspråklige ungdommer i alderen 16-24 år. Denne gruppen hadde tidligere blitt oversett i det ordinære skoletilbudet (Hjortland 2015). Høsten 2007 ble det derfor innført et tilbud samlokalisert med Thor Heyerdahl videregående skole for å bedre rutineene for overgangen til videregående skole. Målet var å hindre frafall og sikre gjennomstrømning i videregående skole av sent ankomne minoritetsspråklige ungdommer (ibid.). Kombinasjonsklasser innebærer at nyankomne elever i videregåendealder fullfører grunnskoleopplæring i egne klasser, men lokalisert på en videregående skole sammen med jevnaldrende norske elever. Utfordringen med kombinasjonsklasser er at språklige ferdigheter og faglige forutsetninger ikke er tilstrekkelige til å henge med i undervisningen (Dewilde & Kulbrandstad 2016).

I kommunen hvor min studie finner sted er det en ny organisering som ligner på kombinasjonsklasseordningen. Et slikt tilbud ble høyaktuelt da det ble bosatt mange ungdommer med flyktningbakgrunn i kommunen under og etter flyktningkrisen i 2015. Unge, voksne innvandrere med flyktningbakgrunn i GS-klassene er ikke lenger på en egen skole, men er nå fordelt på ulike videregående skoler hvor det også går norsk ungdom. GS-elevene er i egne klasser, da de er på et annet utdanningstrinn enn videregående elever, og kan derfor ikke innlemmes i de samme klassene. Samlokaliseringen på den aktuelle skolen ble iverksatt fra og med skoleåret 2018-2019. Bakgrunnen var at GS-elevene etterlyste arenaer hvor de kunne møte norske ungdommer. Det har eksisterte lokale varianter av kombinasjonstilbud i enkelte fylkeskommuner og kommuner i flere år, men et stort antall ble etablert og startet opp etter endring i opplæringsloven §4A-1 i 2016. Fem fylkeskommuner startet et kombinasjonsklassetilbud i skoleåret 2016/2017 og ni fylkeskommuner i 2017-2018. De øvrige fylkeskommunene startet opp tidligere, hvor et lignende tilbud har blitt utvidet, videreutviklet eller supplert som følge av lovendringen (Rambøll 2018).



## 1.1 Integrering i en norsk skolekontekst

I boken *Den felleskulturelle skolen* skriver An- Magritt Hauge at integrering som tilpasningsstrategi i Norge ble eksplisitt uttrykt i St.meld. nr.74 (KAD 1979-80). Det innebar nye føringer som blant annet at minoritetsspråklige ikke skulle måtte gi avkall på egen kultur for å ta del i majoritetssamfunnet (Hauge 2014:263). Hun refererer til kultursosiologen Schierup (1998) sin definisjon av integrering som «den proces, hvorigenom migranter bliver en del af, d.v.s 'integreres' i en ny samfundsmæssig helhed, en ny samfundsstruktur» (ibid.). Denne definisjonen synliggjør at det skapes noe nytt i koalisjonen mellom majoritet og minoritet. Begge parter må derfor endres for å skape det nye samfunnet (Hauge 2014:265).

Integrasjon er relasjonen mellom minoritet og majoritet hvor det snakkes om deltagelse i samfunnets felles institusjoner, kombinert med at gruppeidentitet og kulturelt særpreg opprettholdes (Eriksen & Sajjad 2015:80). Definisjonen av hva som er vellykket integrering varierer, selv om det ofte anses som et mål av både politiske myndigheter og minoritetene selv rundt om i Europa. Begrepet kan være meningsfullt for både minoriteten og staten, til tross for at det vil være uenigheter innad hos begge om i hvilken grad minoriteten bør la seg integrere (ibid.).

Line Torbjørnsen Hilt skriver i boken *Integrering og utdanning* at integrering ofte er knyttet til assimilering og segregering. Hun skriver at som sosialfilosofisk begrep, ble integrering utviklet av Emile Durkheim som hevdet at samspillet mellom individ utgjør noe annet enn summen av de individuelle bidragene. Ifølge Durkheim er mangel på integrasjon fravær av et normfelleskap, som fører til negative tilstander i samfunnet som arbeidsledighet, kriminalitet, frafall i utdanning og fattigdom, hvilket igjen fører til manglende solidaritet mellom borgerne (Hilt 2020:55). Som idemessig konsept har integrering blitt kritisert. Begrepet, både i forskning og politikk, er rettet mot innvandrere i det norske samfunnet, og at de skal bli fullverdige samfunnsmedlemmer. Slik forutsetter integrering en inndeling mellom 'oss', majoriteten, og 'dem', minoriteten, som har ekskluderende virkning. Integreringstenkning reproducerer ulikheter mellom grupper, hvor noen posisjoneres som annerledes, framfor å beskrive nøytrale prosesser som innvandrere gjennomgår (Hilt 2020:57). En tenkning om integrering som innlemmelse av nye grupper gjør at det er selve innlemmelsen som er essensiell, mens majoritetssamfunnet kan forbli uendret. Jeg deler Hilt sin oppfatning som refererer til filosofen Bhiku Parekh om at integrering bør være en toveisprosess, hvor det er en gjensidig tilpasning (Hilt 2020:60). Majoritetsbefolkningen og institusjoner må også tilpasse seg, i likhet med innvandrere, for å kunne ivareta og omfavne et mangfoldig samfunn på best mulig måte.

Det snakkes mye om viktigheten av å lære seg språk for å kunne integreres, og dermed kunne ta utdanning eller komme inn i arbeidslivet. Et viktig aspekt for integrering er å faktisk ha et nettverk og relasjoner til nordmenn, både for å trives, men også for å kunne ha noen for å praktisere det norske språket med. At integreringsdebatten kan bevege seg i en retning hvor det anses som et problem at minoriteter holder seg sammen med andre med lik bakgrunn, språk og kultur, kan bli for endimensjonal. En debatt hvor segregering og assimilasjon settes opp som motpoler er viktig, men kan ende uheldig dersom det kun ses på som to dikotomiske utfall, framfor å se det positive i begge, og mulighetene for en kombinasjon av de to. De fleste tilfellene av majoritet og minoritet situasjoner er tross alt en kombinasjon av segregering, assimilasjon og integrasjon (Eriksen & Sajjad 2015:81).

## **1.2 En ny skolehverdag for GS-elever**

Stor variasjon i norsk språkkompetanse, tidligere skolegang og generell livsbakgrunn er faktorer av betydning for elevene i grunnskoleopplæring for voksne innvandrere. Store utfordringer kan oppstå for elever som ikke har gode ferdigheter i undervisningsspråket, særlig for barn og unge som ankommer et nytt land sent i skoleløpet med lite eller ingen skolebakgrunn fra hjemlandet (Thorshaug & Svendsen 2014 i Dewilde & Kulbrandstad 2016). Alle elever som har fullført grunnskoleopplæring, har rett til vitnemål slik at de kan søke seg inn på videregående opplæring. Det betyr at også elever som bare har gått noen uker eller måneder i grunnskoleopplæringen, fortsatt har rett til å begynne videregående opplæring, selv om det kan gjøre at man får et vitnemål uten karakterer. Elevene som jeg har møtt i klassene har ulike behov for opplæring, hvilket gjør det utfordrende å imøtekomme alle. Noen snakker godt norsk, andre veldig lite. Noen har mer eller mindre fullført grunnskole i hjemlandet, andre har lite skolegang fra før. Likevel befinner de seg i samme klasse, og dette skaper utfordringer for både elever og lærere på skolen.

Målet er at GS-elevne skal innvies i det norske skolesystemet for å få opplæring i norsk språk, og andre fag som naturfag, samfunnsfag, engelsk og matematikk, i tillegg til å bygge sosialt nettverk og legge et grunnlag for videre utdanning eller jobb. GS-elevne hadde før samlokaliseringen ytret et ønske om å være nærmere norsk jevnaldrende ungdom, slik at det å skape relasjoner ville bli enklere. Ønsket ble innfridd og iverksatt fra og med skoleåret 2018/2019 i den aktuelle fylkeskommunen. Grunnskoleopplæring for voksne innvandrere på videregående skole er et tilbud for ungdom som er mellom 16-19 år ved oppstart, som ikke har faglige forutsetninger for å starte i ordinært VG1 tilbud, ifølge avtalen mellom kommunen og fylkeskommunen som jeg har fått innsyn i. Hvilke erfaringer elevene har gjort seg i løpet av det første skoleåret etter den nye ordningen ble iverksatt og hvilke faktorer som spiller en viktig rolle for disse erfaringene, presenteres og diskuteres i analysekapitlene.

## **1.3 Personlig engasjement**

Gjennom å ha vært frivillig i Røde Kors og aktiviteten 'Kompis', hvor formålet er å skape relasjoner og positive opplevelser mellom norsk ungdom og ungdom med flyktningbakgrunn, har jeg selv hatt positive opplevelser sammen med ungdom med flyktningbakgrunn. Flere av de jeg har blitt kjent med i Røde Kors, har gitt uttrykk for at det er vanskelig å bli kjent med jevnaldrende nordmenn, da de går på voksenopplæring, og dermed stort sett omgås andre innvandrere, sett bort ifra tiden de bruker på ulike tilbud gjennom Røde Kors eller andre arrangerte aktiviteter. Etter å ha hørt om ordningen hvor noen videregående skoler tar imot unge innvandrere som går grunnskoleopplæring for voksne, med et mål om at det skal i større grad kunne legge til rette for møter mellom minoritetsungdom og norske elever, ønsket jeg å undersøke dette nærmere.

## **1.4 Problemstilling**

Med utgangspunkt i at en av hovedgrunnene til denne samlokaliseringen på den aktuelle skolen stammer fra et ønske fra GS-elever om å komme nærmere norske elever har jeg utarbeidet følgende problemstilling:

*Hvordan opplever nyankomne ungdommer med flyktningbakgrunn sin skolehverdag hvor opplæringstilbudet er lokalisert på en ordinær videregående skole?*

I den sammenheng stilles tre underliggende spørsmål:

- Hvordan forstår og uttrykker GS-elevene sin egen posisjon i forhold til andre elever på skolen?
- Hvordan kommer kjønn til uttrykk i GS- elevenes skolehverdag og i deres beretninger om seg selv som elever på den aktuelle skolen?
- Hvordan omtaler GS-elevene sine framtidige utdanningsvalg og ambisjoner, og hvilke forståelser av seg selv og andre kommer til uttrykk gjennom disse framtidfortellingene?

For å analysere datamaterialet har jeg gjort en diskursanalyse hvor begreper som subjektivitet, subjektposisjoner og minoritet og majoritet er sentrale. Jeg har valgt en diskursiv tilnærming da det gir meg mulighet til å identifisere hvordan ungdommene i min studie framstiller seg selv gjennom språket, og dermed også hvordan de blir forstått på bestemte måter i en tidvis kaotisk skolehverdag. Det eksisterer en rekke ulike forståelser av både dem selv, og øvrige elever på skolen, i likhet med Staunæs (2004) sin studie som vil presenteres nærmere. Den språklige kommunikasjonen med elevene konstruerer ulike fortellinger som er gjeldende for dem, og dermed en viktig del av subjektiveringsprosesser (Staunæs 2004). Skolekonteksten er av stor betydning i mitt prosjekt, og måten elevene posisjonerer seg, handler og tenker innad i denne institusjonen er med på å forme deres egne diskurser som for de er virkelighetskonstituerende (Bratberg 2018).

## 1.5 Tidligere forskning

Det finnes en del forskning på nyankomne ungdommer med flyktningbakgrunn i en utdanningskontekst. Et tilbakevendende tema i deler av denne forskningen er hvilke utfordringer elevens flyktningbakgrunn har for deres opplevelse av skolehverdagen. En studie som er særlig relevant for min oppgave er Fangen og Lynnebakkes artikkel *Navigating ethnic stigmatisation in the educational setting: Coping strategies of young immigrants and descendants of immigrants in Norway* (2014), hvor de beskriver hvordan etniske minoriteter i en utdanningskontekst bedriver 'unnvikning' for å håndtere stigmatisering. Min studie inneholder lignende eksempler på hvordan GS-elevene forteller at de er selvbevisste over å ikke gjøre noe «feil», og hvordan dette har ført til en tilbaketrukket og unnvikende atferd overfor norske elever. Også Carla Changa-Ramirez sin PhD avhandling *Skolen ser ikke hele meg! En narrativ og postkolonial studie av sosial ulikhet i den videregående skolen gjennom minoritetselvers erfaringer med å være* (2015), kan karakteriseres som en type forskning som studerer minoritetsungdoms særlige utfordringer på skolen. Ifølge Changa-Ramirez oppstår et asymmetrisk forhold mellom norskfødte- og minoritetsungdom, gjennom hvem som har definisjonsmakt for hva som er den dominerende kulturen på skolen. Min skolestudie avdekker i likhet med hennes at forholdet mellom de to elevgruppene er skjevt i sin maktfordeling, og at det er GS-elever som skal innlemmes i den allerede definerte skolekulturen, da definisjonsmakten virker å tilhøre de norske videregående elevene.

Andre forskningstemaer som går igjen, er hvilken kompetanse de ansatte som møter disse ungdommene besitter. Et eksempel på dette gir Lutine de Wal Pastoor i artikkelen *Enslige unge flyktnings psykososiale utfordringer: behovet for en flyktningkompetent skole* (2016). Hun anmoder videregående skoler som mottar flyktninger om å utvikle sin kompetanse angående denne elevgruppen, da de ikke uten videre kan sammenlignes

med øvrige minoritets elever i skolen. Særlig løfter hun fram behovet for å vedkjenne og nødvendig kompetanse for å kunne håndtere en elevgruppe som ofte har psykososiale utfordringer. Thorshaug og Svendsen avdekker i sin rapport *Helhetlig oppfølging. Nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres opplærings situasjon* (2014) at lærere stiller seg spørrende til hvorvidt samlokalisering i seg selv virker integrerende. Lærerne i rapporten opplevde å ikke ha tid og kapasitet til å aktivt arbeide med integrerende aktiviteter i det ordinære skoletilbudet, og ser derfor heller fordeler ved et segregert tilbud for nyankomne. Rapporten løfter også fram et ønske fra nyankomne minoritetsspråklige elever om flere arenaer for å møte norsk ungdom, hvorpå de skriver at en samlokalisering av ordinære opplærings tilbud og et tilbud for minoritetsspråklige ofte ses som avgjørende for integrering (ibid.)

Et annet tema som har blitt utforsket er hvordan det oppstår et skille mellom 'oss' og 'dem' (Gullestad 2002). Hvordan ulike posisjoner inntas med bakgrunn som norsk eller utenlandsk, og dermed om man tilhører 'oss' eller 'dem', har blitt gjennomført av Aagedal (2013). Min studie går ikke nærmere inn på større samfunns spørsmål som hvordan innvandrerbefolkningen betegnes av norskfødte, eller hvor grensen for norskhet tegnes opp slik som Aagedal gjør, men min studie belyser hvordan elevene omtaler seg selv og hverandre, innad i skolekonteksten.

En studie som i stor grad ligner min egen metodisk og innholdsmessig, og har vært en inspirasjonskilde, er Dorthe Staunæs sin etnografiske studie i en københavnsk skole (Staunæs 2003). Hvordan kjønn og etnisitet oppleves i felles relasjoner på skolen er sentralt i begge studiene. Min studie skiller seg i midlertidig fra hennes, da jeg ikke har brukt en hegemonisk maskulinitetsmodell, hvor en norsk-maskulinitet settes opp mot en utenlandsk-maskulinitet, slik som Staunæs (2004). Masterprosjektet mitt avdekker ulike maskuliniteter, eller hvordan ulike mannlighetsformer uttrykkes utelukkende blant GS-elevne, men sammenlignes ikke med norske mannlighetsformer. Likhetstrekkene er likevel flere, da det foreligger en hovedinteresse i begge studiene for elevenes egenopplevelse av skolehverdagen.

Mitt prosjekt går nærmere inn på GS-elevne egenopplevelse av en ny skoleordning hvor deres ønske har blitt hørt og innfridd. Gjennom en etnografisk studie hvor både observasjon og intervju inngår, har jeg fått tilgang til et materiale som er variert og beskrivende for GS-elevne skolehverdag. I og med at denne ordningen var inne i sitt første skoleår da prosjektet ble gjennomført, er det også nytt som forskningsarena. Jeg har kommet tett på elevene og jeg har tatt del i både oppturer og nedturer, glede og frustrasjon, som de villig har delt med meg. Prosjektets styrke og særegenhet er nettopp denne nærheten til informantene, hvor det er deres perspektiv som blir belyst, framfor å skulle evaluere faglig opplegg eller skolen sin aktørrolle som institusjon og tilrettelegger for bedret integrering.

Denne masteroppgaven vil kunne betraktes som et bidrag innen en majoritet- og minoritetsinkluderende tilnærming. Ved å intervjuer både norske og utenlandske elever, har det blitt mulig å undersøke hvordan de omtaler seg selv i forhold til andre elever på skolen, og hva de tenker er mulige årsaker til at situasjonen i dag er slik den er. Prosjektet har gjort det mulig for meg å komme tett på å undersøke minoritets elever med flyktningbakgrunn sine tanker, utfordringer og framtidsplaner, beskrevet av de selv, framfor å kun være en del av utdannings- og arbeidsstatistikken, men faktisk synliggjøre menneskene bak tallene.

## 1.6 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt inn i syv kapitler, medregnet dette innledningskapitlet. De påfølgende kapitlene vil nå presenteres kort:

*Kapittel 2: Teoretiske perspektiver* viser hvilke teorier som er bakgrunnen for analysen. Her presenterer jeg min forståelse av subjektivitet og subjektposisjoner, diskursbegrepet, hvordan man kan forstå forholdet minoritet/majoritet, og en beskrivelse av hvorfor jeg velger å anvende mannlighetsbegrepet framfor maskulinitet.

*Kapittel 3: Metode* viser min metodiske framgangsmåte gjennom hele prosjektet fra datainnsamling til analysearbeidet. Jeg redegjør her for valg som ble tatt i forbindelse med rekruttering, min egen rolle og noen etiske refleksjoner.

*Kapittel 4: Runddansen rundt nordmenn* tar for seg hvordan både GS-elever og vgs.-elever omtaler seg selv i forhold til andre elever på skolen under intervjuene. Jeg viser hvordan subjektposisjoner er flytende og kontekstbetinget, og dermed ikke fastlåste og tilhørende egenskaper, da det konstrueres under samhandling med andre.

*Kapittel 5: Mannlige maktkamper* synliggjør hvordan kjønn har betydning for egenopplevelsen av skolehverdagen til GS-elevene. Observasjonsdata er her framtreddende for å eksemplifisere hvordan de mannlige GS-elevene tar del i en autoritetskamp om posisjoner i hierarkiet i klassen, hvor jeg analyserer fram ulike mannlighetsformer som oppstår gjennom slike maktkamper.

*Kapittel 6: Ambisiøse, fornuftige og ensomme* belyser hvordan GS-elevene snakker om sine framtidige karriereplaner. Her synliggjøres det ulike forestillinger og fortellinger for å vise deler av mangfoldet og bredden innen det som ofte omtales som en homogen gruppe, unge flyktninger, og hvordan dagens skolesituasjon kan være av betydning for framtidsplanene. Jeg synliggjør hvordan GS-elevene forstår seg selv og andre elever gjennom sine fortellinger om egne framtidsplaner.

*Kapittel 7: Avslutning* oppsummerer de empiriske funnene fra analysekapitlene, i lys av forskningsspørsmålene og problemstillingen. Jeg vil også foreslå mulige innfallsvinkler for videre studier som kan være av interesse og relevans innenfor samme tematikk, men med en annerledes tilnærming. Til slutt kommer jeg med mine tanker og anbefalinger til skoler med lignende tilbud, som kan være med på å forebygge opplevd distansering mellom elevgruppene.

## 2.0 Teoretiske perspektiver

I denne oppgaven undersøker jeg hvordan GS-elever på en videregående skole opplever sin egen skolehverdag og forståelse av seg selv i forlengelsen av dette. Gjennom en diskursanalyse, hvor språket er essensielt for produksjon av makt og posisjoner, har jeg valgt å se til teorier om subjektivitet og maskulinitet. I dette kapitlet presenteres tre teoretiske tilnærminger som er utgangspunktet for min analyse. Kapitlet innledes med en presentasjon av subjektivitet og diskurs og hvordan jeg forstår dette, hvilket er sentralt for analyseprosessen siden subjektposisjoner muliggjøres av de ulike diskursene som eksisterer innad i skolekonteksten (Nielsen 2006). Subjektposisjoner er ikke naturgitte, men skapes og formes av diskursiv makt (ibid.). Posisjonering av en selv og andre er grunnmuren i min analyse, og har blitt analysert fram med inspirasjon fra det Staunæs (2004) og Bratberg (2018) skriver om subjektivitet og diskurs. Minoritet og majoritet er også sentrale begreper i denne oppgaven. Jeg vil redegjøre for mitt valg om en majoritetsinkluderende tilnærming for prosjektet, men hvorfor jeg likevel har valgt å hovedsakelig belyse det fra et minoritetsperspektiv. Deretter vil jeg redegjøre for Avtar Brah sin teori om minorisering og majorisering (1996;2003), og hvordan dette skaper ulike posisjoner med en skjev maktbalanse. Til slutt viser jeg til det Lorentzen (2006) skriver om maskulinitet og mannlighet, og hvorfor jeg foretrekker å anvende mannlighetsbegrepet i min analyse.

### 2.1 Subjektivitet og subjektposisjoner

En essensiell del av subjektiveringsprosesser er hvordan fortellinger konstrueres gjennom språklig kommunikasjon. Begrepet subjektivitet bygger ifølge Staunæs (2004) på en forståelse av relasjonene mellom selvfølelse og konteksten hvor subjektiviteten skapes. Ulike diskurser innebærer ulike subjektposisjoner, hvor folk forhandler, tar opp og gjør disse posisjonene til sine egne. Man både posisjoneres av andre og posisjoneres seg selv, og slik kan man gjøre flere og motsetningsfylte subjektiviteter (Staunæs 2004:57). Subjektivering et begrep som beskriver en tilblivelsesprosess hvor et subjekt (en person), blir gjort til noen gjennom hvordan vedkommende posisjoneres i forhold til de sosiale praksiser, diskurser og posisjoner som er gjeldende i en gitt kontekst. Disse er både betinget av, men også med på å produsere en maktfordeling (ibid.).

Subjektposisjoner er ikke fastlåste, da forholdet mellom diskurs og subjektivitet er gjensidig i en konstitueringsprosess, siden et individ skifter lokalisering og posisjon over tid, rom og kontekst (Staunæs 2004). Subjektivitet oppstår og gjøres gjennom diskurser. Diskurs forstås slik som en tolkningsramme, en sammenheng av representasjoner og betydninger som muliggjør bestemte måter å se, tenke, tale, forstå og handle på, samtidig som det utelukker andre måter å se, tenke, tale, forstå og handle på (Staunæs 2004:57). Staunæs skriver med referanse til Søndergaard (1996), om en forståelse av diskursbegrepet som mer omfattende enn og bare romme det språklige og talte, men også som et begrep for prosessuelle aspekter ved sosiale praksiser (Staunæs 2004:56). Diskurs er altså ikke eksisterende og håndfast, men et analytisk begrep som anvendes for å omtale mine informanternes fortellinger, representasjoner og betydninger som oppleves som gjeldende for dem.

#### 2.1.1 Diskursbegrepet

Bratberg skriver at diskurs viser til det konkrete som sies, i tillegg til rammer for hva som er rimelig og mene eller tro innen et spesifikt fellesskap (2018:34). Dette er en forståelse av diskurs som et kognitivt og normativt fellesskap, uttrykt gjennom språk. Bratberg refererer videre til Neumann som definerer diskurs som «et system for

frambringelse av et sett utsagn og praksiser» (2018:35). «Diskurser er viktige fordi de ved å innskripe seg i institusjoner og framstå som mer eller mindre normale er virkelighetskonstituerende for sine bærere» (ibid.). Ethvert utsagn tolkes med bakgrunn i noe som allerede vites, eller noe som menes å vites. 'Noe' forstås som meningsbærende strukturer, altså en diskurs (Bratberg 2018). Jeg løfter fram informantenes utsagn om hvordan de omtaler seg selv og andre innad i skoleinstitusjonen. Bratberg sin beskrivelse av diskurs virker anvendbart for mitt materiale, da mine informanter har utsagn som i stor grad ligner på hverandre, eller sier noe om det samme på ulike måter.

«Noen av de diskursive strukturene hvor mennesker blir til, kalles sosiale kategorier» (Staunæs 2004:59) Eksempler på sosiale kategorier er kjønn, etnisitet, alder og seksualitet med flere, og forstås ofte som bakgrunnsvariabler som ulike mennesker bærer med seg (ibid.). Sosiale kategorier er noe som gjøres, framfor å eksistere som fastlåste egenskaper eller attributter hos enkeltindivider (West & Zimmermann 1987; Staunæs 2004). Sosiale kategorier er ikke årsaken til spesifikk atferd, men heller effekten av det. På denne måten er sosiale kategorier et verktøy for organisering og selektering. Det er derfor en måte å inkludere eller ekskludere på, og dermed med på å skape hierarkier og posisjoneringer (Staunæs 2003:104).

I analysen bruker jeg subjektposisjonsbegrepet da det virker å ha et større handlingsrom for forståelse av seg selv og andre, enn det sosiale kategorier har. Dette gjør jeg da subjektposisjoner er skiftende ut ifra hvem som uttaler seg og på hvilken måte. Det er ikke bare betydningen av hvem som uttaler seg, men også hvordan samme person kan posisjonere både seg selv og andre på ulike måter, samt bli posisjonert ulikt av andre, på en og samme tid.

Begrepsparet første- og andreposisjon er inspirert av det Staunæs skriver om 'førstehed' og 'andethed' (2004). Hun skriver at innen feministisk teori anvendes begrepet 'andetgjørelse' for å omtale hvordan noe gjøres til 'riktig' og 'galt' i samspill og medmenneskelige relasjoner. Staunæs refererer til Haraway (1992) om hva som defineres som passende og ikke-passende, og Foucault (1979;1988;1994) som kaller det 'det normale' og 'det ikke-normale', eller 'det over- og underordnede'. Subjektivitet og kategorier gjøres med utsikt til det 'Andet', altså det det ikke er (Staunæs 2004:67). 'Førstehed' og 'andethed' handler dermed om definisjonsmakten til å bestemme hva som inkluderes, og hva som ekskluderes, i tillegg til hva som er majoritet og minoritet.

I mitt materiale har jeg funnet eksempler på at elevene både blir gjort, og gjør seg selv til den andre, i likhet med det Staunæs omtaler som 'andetgjørelse' innen feministisk teori. Særlig i kapittel 4 viser jeg til dette, og framhever hvordan posisjoneringen er kontekstavhengig og varierende. I analysen velger jeg å omtale det som å innta første eller andreposisjon. De eksemplene hvor GS-elever gjør seg selv til den første, eller inntar førsteposisjon, er gjerne hvor de settes opp mot andre GS-elever slik som i kapittel 6, hvor jeg diskuterer Wilma sitt ambisjonsnivå om videre utdanning og yrkeskarriere.

Jeg analyserer fram subjektposisjoner som oppstår i samspillet mellom elever både verbalt og i mine observasjoner, i tillegg til mellom meg og informanter i intervjusettingen. I analysen framstår disse posisjonene som mer eller mindre dikotomiske begrepspar. Umiddelbart kan det virke som en forenklet og selvsagt fremgangsmetode, gjennom å dele elevene inn i oppopperende subjektiviteter, og dermed plassere de inn i et skolehierarki. Jeg vil derimot vise at den samme GS-eleven kan bli posisjonert, og posisjonere seg selv, både som privilegert og som utsatt; altså både i

første og andreposisjon. Man kan være den som oppleves som utilnærmelig av andre, samtidig som man selv er skeptisk overfor de andre. Jeg ønsker å belyse at ingen individer, uavhengig av bakgrunn, er forhåndsbestemt å skulle inneha en bestemt subjektposisjon som er urokkelig. Det kan dog tyde på at enkelte som tilhører en bestemt gruppe i forhold til en annen, har tendenser til å oftere selv innta, og tildele andre bestemte posisjoner. Samtidig beveger de elevene seg imellom flere posisjoner samtidig, delvis ubevisst og uvitende gjennom egne handlinger og verbale ytringer.

## **2.2 Minoritet og majoritet**

Minoritet og majoritet er begreper som brukes hyppig om mennesker med ulike religiøs og nasjonal bakgrunn enn majoriteten i et samfunn. Særlig i en politisk kontekst hvor det tas opp utfordringer og løsninger, og hvem som har tilgang, eller manglende tilgang til ulike rom, handlinger og muligheter, i tillegg til definisjonsmakt og makt generelt. Mitt prosjekt vil se på elevers egenopplevelse av majoritet og minoritet i en skolekontekst. Jeg er bevisst at minoriteten skapes i forhold til majoriteten, har derfor inkludert et majoritetsperspektiv, riktignok i en mindre grad enn minoritetsperspektivet. Det innebærer at jeg også har gjennomført intervjuer med fire norske videregående elever på samme skole. En etnisk minoritet kan defineres som en gruppe i mindretall i et storsamfunn og eksisterer som etnisk kategori over en viss tid, og er politisk relativt avmechtig (Eriksen & Sajjad 2015:77).

I denne skolekonteksten kan skolen anses som storsamfunnet hvor de som minoriteter befinner seg i. Min hovedprioritering har vært å belyse det fra et minoritetsperspektiv og GS-elevenes ståsted. Denne gruppen er i mindretall på skolen, de går et eget utdanningsprogram og er utenlandske. I tillegg så virker det å være de norske vgs.-elevene som har definisjonsmakten på skolen. Det framstår som at det er GS-elevene som skal integreres og tilpasse seg den nye skolehverdagen på en videregående skole, da skolekulturen allerede er satt. Det virker å være gjeldende både for GS-elevene og for vgs.-elevene, og kan være med på å forsterke oppfattelsen av at det er GS-elevene som nye elever på skolen, som skal tilpasse seg, og ikke som en tosidig prosess.

### **2.2.1 'Minorisering'**

Under intervjuene oppstår subjektposisjoner blant annet gjennom en 'etnisifering' av seg selv og andre elever. Avtar Brahs begrep 'minoritising' anses som viktig for den analytiske tilnæringsmetoden i mitt masterprosjekt. Man 'er' ikke en minoritet, man blir gjort til det gjennom ulike prosesser (Brah 1996; Brah 2003). Både 'vi' og 'de' 'etnisiferes' (Staubes 2004:65), hvilket betyr at etnisitet ikke er en subjektivitet forbeholdt etniske minoriteter, det kan også konstrueres som en subjektivitet for majoriteten; de norske videregående-elevene.

Brah (2003) diskuterer og kritiserer bruken av begrepet minoritet. Hun hevder at det er en postkolonial substitutt for betegnelsen 'fargede', oppstått i etterkrigstidens Storbritannia for briter med afrikansk, karibisk eller asiatiske opphav. Hun kritiserer den dikotomiske forståelsen av minoritet i lys av dens tallfesting. Brah mener da at problemet om maktrelasjoner reduseres til antall, som kan lede til en forståelse av minoritet og majoritet som fastsatte enheter. Personer 'minoriseres' i en spesifikk kontekst. Kan man si at dominerende klasser er en minoritet i form av å i mindretall? (Brah 2003:359). Denne konstruksjonen av begrepet mener Brah gir et forenklet bilde av de forskjellene som eksisterer. Hennes begrep minorisering beskriver hvordan noen konstrueres som 'den andre' i forhold til både majoriteten, men også andre minoriteter. Minoritet eksisterer ikke som en gruppe basert på karakteristikk, men konstrueres gjennom



enkelte markører som skiller de fra majoriteten i en gitt kontekst. Brah ser på det som en flerfoldig dimensjon hvor man langs en akse kan være minoritet, mens man langs en annen er majoritet. Individuelle subjekter vil kunne innta både minoritet- og majoritetsposisjoner samtidig, og har stor påvirkning for skapelsen av subjektivitet (ibid.). Det hun problematiserer er hvordan majoriteten skaper 'de andre' som en betydning som noe underordnet. Det handler om hvordan man som subjekt inntar, og av andre tildeles, posisjoner innen en kontekst og dens tilhørende maktrelasjoner og hierarkiske inndelinger.

Et slikt perspektiv er grunnleggende for å analysere fram subjektposisjoner i materialet. Mine informanter har eksempler hvor de tydelig 'etnisiferer' seg selv gjennom uttalelser som «oss utlendinger» eller hyppig bruk av ordet 'innvandrere'. De norske elevene anvender også begrep som «nordmenn» eller «de norske». De norske videregående elevene gjør det der samme ved å omtale GS-elevne som «de folkene der» eller «innvandrere», og samtidig omtale seg selv og andre norske elever som «oss» og «vi norske». De norske elevene omtaler elever med innvandrerbakgrunn på generelt grunnlag, og ikke utelukkende GS-elever, slik det var tenkt. Det indikerer at det mest innlysende og merkbare er at de ikke er norske, og gjør dermed at det blir den mest framtrædende subjektiviteten som snakkes fram om elever med innvandrerbakgrunn.

### **2.3 Mannlighet og maskulinitet**

Et av underspørsmålene i denne masteroppgaven omhandler kjønn, og jeg vil i kapittel 5 undersøke hvordan mannlighet og maskulinitet har betydning for GS-elevnes opplevelse av seg selv og skolehverdagen.

Datamaterialet er basert på en elevgruppe hvor menn er i et stort flertall i klassene, med ulik bakgrunn, nasjonalitet og språkkompetanse. Fellesnevneren for alle de mannlige elevene er at de har kommet til Norge som flyktning, og går nå på et nylig opprettet tilbud for grunnskoleopplæring for voksne på en videregående skole. Den hegemoniske maskulinitetsmodellen til Connell er ikke anvendbar, da jeg ikke har data om variasjoner av seksualitet og sosial klasse for de mannlige GS-elevne. Det innebærer en tankegang om et maskulinitetshierarki hvor noen former for maskulinitet har større privilegier enn andre. Eksempler kan være en hvit heterofil mann, sammenlignet med en svart homofil mann som i større grad vil være marginalisert. Andre faktorer av betydning for en hegemonisk maskulinitetsmodell er sosial klasse. Et slikt perspektiv må derfor forstås på samme måte som interseksjonalitet. De ulike faktorene kan ikke legges sammen additivt, men man må se på hvordan de samvirker og skaper en hierarkisk inndeling (Connell 1995). Connell sin tenkning er ikke anvendt i prosjektet da jeg anser det som lite fruktbart, ved å ikke kjenne til eventuelle variasjoner av seksualitet og sosial klasse blant de mannlige elevene. Jeg anvender heller begrepene 'mannlighet' og 'umannlighet', da de vil kunne belyse mine observasjoner hvor jeg tolker det som en autoritetskamp om posisjoner mellom mannlige GS-elever.

Maskulinitetsbegrepet har endret seg gjennom de siste hundre årene. Det ble først langt inn på 1900-tallet anvendelig i Norge, og kunne da brukes om alle menn. Tidligere var begrepet mannlighet mer vanlig, og ble forstått som en karakteristikk som ikke gjaldt alle menn (Lorentzen 2006). Det kunne oppnås ved å opptre etter visse kriterier fra middel- og overklassen. Mannlighetsbegrepet ble erstattet av maskulinitet som kunne knyttes opp mot alle menn på tvers av sosial klasse og rase, i tillegg til å være en

motsetning til det feminine (ibid.). Det viktigste var å skille at det omhandlet menn, og dermed forskjellig fra kvinner, selv om begrepet ble innholdsmessig mindre presist og mer åpent. På 1980-tallet ble maskulinitet lansert delvis som erstattende for mannsrollebegrepet. Det markerer at menn som kategori er kulturelt og samfunnsmessig bestemt, framfor biologisk, og derfor forskjellige (Lorentzen 2006.). Etter hvert ble det snakk om maskuliniteter i flertall for å synliggjøre at menn er forskjellige og har ulike interesser. Lorentzen beskriver fire ulike variabler som gjør at man ikke kan omtale maskulinitet som noe som eksisterer likt globalt. Disse er: Variasjon mellom kulturer, variasjon over tid innad i samme kultur, variasjon gjennom et livsløp og variasjon innad i en kultur på samme tid (Lorentzen 2006:126).

Maskulinitet kan betegne komplekse sosiale prosesser, slik som Connell sin tenkning om hegemonisk maskulinitet som kombinerer mannlig praksis med strukturelle forhold som stat, arbeid, familie, utdanning og arbeid, eller overforenkler de samme prosessene. «Maskulinitet kan brukes til å betegne omtrent alt det menn gjør, og etter hvert også en god del av det kvinner gjør; dermed mister det sin betydning. Maskulinitet kan sies å være årsaken til et problem, men også resultatet av et problem» (Lorentzen 2006:128). Ut fra en slik kritikk er det viktig å tydeliggjøre at maskulinitet er et analytisk begrep for å bedre forståelsen av kjønnete praksiser og systemer, spesielt for å kunne se på menns posisjon. Det bør anvendes som begrep om institusjonelle praksiser og kulturelle former og ikke som enkeltmenns spesifikke identitet eller psykologiske disposisjon. Det er viktig å skille maskulinitetsbegrepet analytisk fra dagligtalen hvor det brukes som et identitetsbegrep, for å unngå risikoen ved å reprodusere kjønnsstereotyper framfor å problematisere de (ibid.)

Jeg bruker begrepene 'mannlighet' og 'umannlighet' for å synliggjøre de mannlige GS-elevenes opplevelser av skolehverdagen. Det begrunnes gjennom Lorentzen sin anmodning om at begrepsparet har vokst ut av mannsforskningen, hvor mannlighet har blitt brukt hyppig, og at det rent språklig gjør seg bedre enn å bruke 'demaskulinisering' eller 'avmaskulinisering'. Den hegemoniske maskulinitetsmodellen til Connell blir ofte brukt som en fastlåst modell, mens mannlig og umannlig forstås mer dynamisk og relasjonelt (Lorentzen 2006).

## 3.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg ta for meg den metodiske framgangsmåten for prosjektet, hvordan jeg har innhentet datamateriale og gjennomført analyseprosessen. Datamaterialet baseres på feltarbeid over 8 uker, hvor jeg var til stede 2-3 ganger i uken på skolen. Jeg har i likhet med Dorthe Staunæs sin skolestudie i Danmark fått tilgang til ulike elevperspektiver både på organiseringen av skolen, sosialt liv og hvordan det er å ha flyttet til Norge med flyktningbakgrunn. I likhet med hennes feltarbeid så skiller det seg ut fra et klassisk feltarbeid i form av å være kortere og at jeg hver dag dro hjem. Det kan derfor sies å være et mer fragmentert feltarbeid som Staunæs beskriver det (2004: 76), eller en komprimert etnografisk studie (Johannesen, Tufte & Christoffersen 2016:197). Jeg støtter meg til antropologen Geertz sitt utsagn «man trenger ikke være en av dem for å forstå dem» referert til av Eriksen og Sajjad (2015:46). Jeg vil aldri kunne bli en del av elevene kun ved å være til stede over en periode, men det er mulig å forstå hvorfor de mener og handler slik de gjør basert på deres utsagn og mine observasjoner. Totalt består intervjuene av 10 informanter hvor 6 er GS-elever hvorav et intervju var et dobbeltintervju, og de resterende individuelle. 4 vgs.-elever ble også intervjuet i to dobbeltintervjuer. Kvalitative intervjuer beskrives som den dominerende metoden innen kvalitativ forskning (Thagaard 2015:97). Observasjonene ble gjennomført i ulike undervisningstimer, lunsjtider og fritimer hvor jeg har hengt rundt i kantinen og på sosialrommet for å komme i kontakt med GS-elevne.

### 3.1 Rekrutteringsprosessen

Rekruttering og tilstedeværelse i et feltarbeid produserer også empiri, ikke bare intervju og de planlagte observasjonene. Før jeg kunne begynne rekrutteringen av informanter til intervju fikk jeg innpass via den ansvarlige for GS-seksjonen, etablert med veilederes samarbeid, som videre kontaktet en miljøarbeider. Miljøarbeideren viste meg rundt og tok meg med inn i de fire GS-klassene slik at jeg fikk presentert meg selv og prosjektet. De to møtene med ansvarlig for GS-seksjonen og miljøarbeideren ble viktige som den første etablerende kontakten med skolen. Særlig miljøarbeideren kan omtales som en portvakt som har gitt tilgang og gitt verdifull informasjon om miljøet (Thagaard 2015:71), eventuelt en alliert eller innvier (Repstad 2018:49). Hennes positive omtale av meg ga en positiv effekt for elevenes tillit til meg. Hun er en person som er akseptert, godt likt og viktig for mange elever. Dette kan ha gitt de et positivt inntrykk av meg ved at den første kontakten som ble opprettet med flere elever, var gjennom henne.

De første dagene kom jeg til skolen 5-10 minutter før timeslutt, slik at jeg var i gangen i det elevene gikk ut til pause mellom timene. Jeg prøvde å få blikkontakt og hilse på flere av de jeg ikke hadde blitt introdusert for av miljøarbeideren, eller ikke hadde møtt i forbindelse med min presentasjonsrunde i klassene. Det ga elevene muligheten til å oppsøke meg på eget initiativ, hvilket viser til det Hagen og Skorpen skriver om å 'henge rundt' (Hagen & Skorpen 2016:44). Flest gutter tok kontakt med meg, og de utgjør et klart flertall av elevene i GS-klassene. Det kan ha gjort mitt innpass lettere i form av å være en mann. Flere av elevene virket interesserte i meg som person og det å bli bedre kjent, i tillegg til å ønske å få fram sin stemme i et slikt prosjekt.

Jeg planla å være til stede i flere undervisningstimer, men på grunn av forberedelser til eksamen, fravær, elever som hadde avtaler med rådgiver eller miljøarbeider gjorde at det flere ganger måtte utgå. Gymtimene ble en fin arena å være deltakende og lett komme i prat like etterpå. Denne deltakelsen opplevde jeg som fordelaktig for å få innpass sosialt hos elevene. Har en fått eller tatt en viss rolle, vil det ofte henge ved

videre i feltarbeidet (Wadel 2016:51). Det ble for meg verdifullt i form av aksept og det at elevene ikke opplevde meg som å ha en opphøyd posisjon. Jeg har hele tiden beveget meg inn og ut av ulike roller som deltakende i aktiviteter og samtaler, og observerende av aktiviteter og samtaler. I gymtimene var tanken å kun observere fra sidelinjen, men i den første timen ble jeg invitert til å delta for å fylle opp et av fotballagene, som gjør at det i høyeste grad kategoriseres som deltakelse i både aktiviteter og samtaler. Observasjon, uten deltakelse, av samtaler vil ofte være nødvendige i et feltarbeid (Wadel 2016:55) og ble gjort ved et par anledninger i klasserommet eller i gangene. Ofte ble jeg raskt invitert inn i samtaler i form av å bli stilt spørsmål mens jeg observerte, på samme måte som i gymtimene. Det har gjort at de fleste observasjonene med få unntak kategoriseres som deltakende.

### **3.2 Etablerende kontakt og innpass**

Begrepet innpass er både administrativt i form av skoleledelse, men også sosialt blant elevene. Det sosiale aspektet handler om gjensidig respekt og interesse mellom elevene og meg. Hagen & Skorpen skriver at å henge rundt til noen inviterer deg inn i et sosialt fellesskap kan være en nøkkel til ulike arenaer (2016:44). Min tilnærming har vært å være i samme omgivelser som elevene for å la de ta kontakt til å begynne med, slik at de ikke skulle få en opplevelse av min tilstedeværelse som påtrengende. Gjennom tilstedeværelse i lunsjtider, spilt sjakk og bordtennis, og ved å observere undervisningstimer, har både elever og lærere invitert meg til å delta aktivt utover å kun observere. I tillegg har et viktig kriterium vært å finne mulige informanter uten at lærere påvirker hvem som skal delta. Intensjonen har vært å selv knytte kontakt med de som er aktuelle for min problemstilling (Thagaard 2015:74). For å opprette denne kontakten har jeg forsøkt å delvis ta avstand fra forskerrollen i møte med elevene. I motsetning til sosiologen Anne Solberg insisterte jeg ikke overfor elevene at jeg er forsker (Wadel 2016:39). Jeg forklarte at jeg var der for å snakke med dem om det å være elev på skolen, observere i timer og ellers på skolen og bli kjent, uten å bruke ordene forsker eller intervju i begynnelsen. Jeg ønsket å unngå en posisjonell avstand og begreper som kunne føre til skepsis og distanse mellom potensielle informanter og meg. Valget om å utelate intervjubegrepet i startfasen var etter råd fra miljøarbeideren, som kunne fortelle at intervju er noe flere av elevene kan assosiere med stress og ubehag. Noen av disse elevene har traumer og erfaringer som har utviklet ulik grad av paranoia, og redsel for at noen er 'ute etter dem', med tanke på eksempelvis myndigheter, eller personer som kan framstå som representanter fra myndighetene.

Miljøarbeiderens råd forteller om en forståelse av denne elevgruppen og deres tidligere erfaringer som sensitive. Tidligere erfaringer varierer i stor grad, men felles for alle elevene er at de har vært igjennom en prosess om å få innvilget oppholdstillatelse i Norge. Sannsynligvis har det medført erfaring med intervju, riktignok et annet format og med et annet formål enn et kvalitativt forskningsintervju. Det kan derfor tenkes at ordet intervju vekker noe i enkelte informanter som knyttes til usikkerhet, stress og ubehag. Selve ordet ble derfor utelatt i fasen hvor relasjoner og gjensidige tillitsforhold mellom meg og informanter ble etablert. Utgangspunktet for trygghet og tillit var dermed større og bedre senere i prosjektet, og derfor lettere å prate om og å lettere ufarliggjøre hva det å delta i et slikt intervju innebærer.

Anbefalingen lå dermed i å formulere meg på en annen måte som «Kunne du tenkt deg å snakke litt med meg om hvordan du synes det er å være elev her?», men tydeliggjøre formen med tanke på lydopptak, at jeg stiller spørsmål med mer. Dette ble en måte for meg å forberede meg på mulige hindringer, og hvordan komme forbi disse. Slik kunne

jeg forstå det aktuelle stedet og dets organisering på (Hagen & Skorpen 2016:43), gjennom en bevisst strategi anbefalt av en kontaktperson som har mer erfaring og kjennskap til denne gruppen elever. Miljøarbeideren ble for meg dermed en feltassistent som Hagen og Skorpen beskriver det. De bruker begrepet der man i et feltarbeid benytter seg av en tolk, men også mer generelt som en hjelpsom tredjeperson under feltarbeid (Hagen & Skorpen 2016:135). Hennes erfaringer og råd har derfor vært uvurderlige, særlig i prosjektets tidlige fase, for å gi meg handlingsrom og arbeidsvilkår for å minimere avvisning og distansering til elevene i rekrutteringsprosessen.

Denne type rekruttering baserer seg på informantene fra GS-seksjonen. Vgs.- elevene ble på grunn av uforutsette hendelser som tentamen og eksamensforberedelser rekruttert gjennom personalet. Ansvarlig for GS-seksjonen ble kontaktet, som igjen kontaktet en lærer på vgs. Denne læreren gikk så rundt i sine arealer og spurte elever om noen kunne tenke seg å stille til intervju. Jeg forklarte kjapt hva slags prosjekt og hvilke spørsmål det ville omhandle. Rekrutteringen av GS-elever og vgs.- elever er derfor ulike i form av en lærer sin medvirkning for å skaffe informanter, og det å etablere et tillitsforhold og en relasjon før forespørsel.

### **3.3 Feltarbeid og observatørrollen**

Feltarbeid i samfunnsvitenskapelig metode handler ofte om deltakende observasjon, altså innsamling av data i et bestemt forskningsfelt (Johannesen, Tuft & Christoffersen 2016:128). Repstad skriver at det vil ofte være kunstig i et feltarbeid å bare se og lytte (2018:33), en oppfatning jeg deler, og har derfor som oftest vært aktiv deltakende.

Wadel beskriver 3 utfordringer hvor en feltarbeider må utvikle sine ferdigheter: Å skaffe seg adgang til deltakende observasjon, være i stand til å utvikle sitt rollerepertoar og å være i stand til å reflektere over egen rolle (Wadel 2016:35). Idet elevene har spurt meg direkte om prosjektet, og jeg har svart, har de umiddelbart kommet med tanker og meninger rundt deres skolehverdag, integrering og relasjoner med norske elever. I slike tilfeller har jeg tredd inn i en tydeligere forskerrolle og stilt oppfølgingsspørsmål. At jeg raskt har kunnet koble meg på har vært viktig for skapelsen av mitt materiale da forskeren er det viktigste verktøyet for å samle inn data (Johannesen, Tuft & Christoffersen 2016). Dersom jeg ikke hadde evnet å gå inn i en mer tydelig rolle som forsker i slike situasjoner for å følge opp utsagn, kan det tenkes at elevene ikke ville ha delt like mye som de har gjort.

De første dagene fikk jeg spørsmål som «Er du ny lærer her?» eller «Skal du begynne i klassen vår?». I klasseromsituasjoner startet jeg med å sitte meg bakerst og observere ikke deltakende, som medførte at elevene oppsøkte meg for en uformell prat eller hjelp til skoleoppgaver. Flere av de første møtene ble da at de stilte meg spørsmål, i stedet for motsatt. Som Almklov skriver om Whyte sitt kjente gatehjørnestudium: «Det primære for å få tilgang til informasjonen var å bli akseptert på gatehjørnet, noe som altså ikke var forenlig med å stille mange spørsmål» (Almklov 2008:46). Jeg ønsket å bli akseptert, og forholdt meg derfor rolig og mer tilbaketrukket tidlig, med et ønske om å unngå å trå feil og virke påtrengende, slik at det kunne forhindre denne aksepten.

Tidlige observasjoner kan kategorisere min rolle som en 'sosialt akseptabelt inkompetent person' (Thagaard 2015:80). Elevene aksepterte mitt nærvær etter å ha blitt informert om min interesse for deres opplevelse av egen skolehverdag. Jeg spurte også lærerne som underviste om det var greit at jeg satte meg bakerst for å observere. Selv om min forskerrolle ikke ble flagget høyt og synlig, var den heller ikke på noen måte skjult.

I undervisningstimer har jeg vekslet mellom rollene som deltakende og ikke-deltakende observatør. Observasjonene har derimot aldri vært skjulte, da jeg alltid har vært åpen til både elever og lærere om at jeg er til stede med et formål om å observere. Mitt nærvær har tydelig vært av betydning for elevene, og dermed også av betydning for min rolle. Som forsker bør man reflektere over, hvilken betydning tilstedeværelsen kan ha (Thagaard 2015:87). I oppstart av timer var intensjonen å sitte bakerst og være så lite synlig som mulig, hovedsakelig for å ikke gi lærere en oppfatning av meg som forstyrrende. Når elevene jobbet med oppgaver, fikk jeg fort henvendelser fra flere om hjelp til engelsk- og norskoppgaver om rettskriving og oversetting blant annet. Jeg opplevde det som en viktig faktor i tillitsskapende relasjonsbygging mellom meg som forsker og mine informanter. Jeg ble i enkelte tilfeller en ressursperson for noen av elevene, hvor jeg kunne bidra med kompetanse om språk, og som de sa «du har jo fullført grunnskole, du kan sikkert dette». Det kan derfor tenkes at det har vært av stor betydning for informantenes vilje til å dele sine tanker og meninger med meg, når jeg også har gitt noe tilbake i form av hjelp med skoleoppgaver.

Jeg har opparbeidet meg ulike relasjoner til ulike informanter, ettersom enkelte har vært mer kontaktsøkende i større grad enn andre. Disse informantene tok gjerne initiativ for at jeg kunne sitte med de i lunsjen, være med å spille bordtennis, eller bare at de skulle fortelle meg hva de synes om skolehverdagen. Wadel beskriver disse personene som nøkkelinformanter, da man opparbeider et sterkere personlig forhold til noen mennesker i et feltarbeid enn andre (2016:59). Dette anser jeg som en fordel, at de først og fremst ønske å dele deres tanker og oppfatninger med meg, samt å ønske å delta på intervju, i likhet med det Repstad beskriver (2018:82).

Man må ofte snakke med samme menneske i forskjellige situasjoner skriver Repstad (2018:58). Elevene som ikke snakker så godt norsk har ikke vært like frampå for å opprette kontakt med meg, hvilket har ført til at de ikke er inkludert i intervjuene i like stor grad som de elevene som var mer frampå. Det begrunnes med å ivareta at deltakelse, eller kontakten med meg, er frivillig, samtidig som jeg støtter meg på det den danske organisasjonsforskeren Harald Enderud råder til angående valg av informanter: Man bør konsentrere seg om de åpne, velartikulerte og hjelpsomme framfor de som er mutte og mistenksomme (Repstad 2018:59).

### **3.4 Kvalitative intervju**

GS-elevenes opprinnelsesland er varierende, men består i stor grad av elever fra Syria, Afghanistan og Eritrea. Det gjenspeiler tall fra SSB som viser at 92% av enslige mindreårige flyktninger som ble bosatt i årene 2015-2016 i Norge kommer fra disse tre landene. (SSB 2017). Kristensen og Ravn skriver at å planlegge rekrutteringsprosessen kan være vanskelig, fordi man er avhengig av responsen, og det gjør det uforutsigbart (2015:725), hvilket jeg har erfart. To gutter trakk seg fra intervjuene 5 minutter før de skulle gjennomføres, og andre intervjuer ble forsøkt avtalt både to og tre ganger før det faktisk ble gjennomført. Andre ble aldri gjennomført. I alle mine henvendelser ble det formidlet muntlig og skriftlig om frivillighet, hvilket er et krav for dette prosjektet, da det er opplagt hvem som skal delta (Johannesen, Tuft & Christoffersen 2016:86). Mine gjentatte repeteringer om at de ikke trengte å stille opp hvis de ikke har lyst, kan selvfølgelig ha påvirket informantene til å lettere si nei, eller å ikke overholde avtaler for intervjugjennomføring. Dette var likevel viktig, da jeg ikke ønsket å påvirke de relasjonene jeg hadde brukt tid på å utvikle negativt ved å prøve å være overtalende på noen måte.

Erfaringer fra dobbeltintervjuene tilsier at en av informantene tok styringen, og at den andre enkelt sa seg enig i form av kortere svar eller bekreftende nikk. Thagaard skriver at det kan være en tendens at de mest dominerende synspunktene er de eneste som presenteres, da de med andre oppfatninger kan vegre seg for å fremme disse (Thagaard 2015:99). Det er en mulighet at dette var påvirket av forholdet informantene har til hverandre fra tidligere også. Særlig de to dobbeltintervjuene med vgs.-elever, da jeg ikke har noen møter eller observasjoner med disse fra tidligere. Det kan derfor være en forklaring ved at den ene rett og slett er mer pratsom og tar mer initiativ, uten at dette kan vites sikkert. For GS-elevene som deltok i dobbeltintervju kan også språk være en utslagsgivende faktor, altså at en av de ikke er like komfortabel og stødig i norsk som den som tok styringen.

### **3.4.1 Utfordringer ved gjennomføring av intervju**

Elevene framstod som positive og interesserte i å delta i prosjektet. Likevel har det vært utfordringer. Tidlig ble 4 intervju avtalt og gjennomført på kort tid. Dette ga en mestingsfølelse og en trygghet på eget prosjekt. Disse informantene ble spurt om de hadde noen venner som de kunne spørre om de var interesserte. Goodman omtaler det som snøballmetoden (Kristensen & Ravn 2015:724). Det viste seg etter hvert at informantene ikke fulgte dette opp, og jeg ble nødt til å oppsøke andre elever mer direkte enn tidligere, uten å nødvendigvis ha bygget en relasjon til disse tidligere. Den største utfordringen var at informantene ikke møtte opp til avtalt tid. 13 ganger ble intervjuer avlyst, der fire av de ble gjennomført på et senere tidspunkt. Et høyt fravær preger skolehverdagen generelt, og flere ganger var ikke til stede på skolen på det avtalte tidspunktet. Andre ganger var det praktiske og undervisningsmessige forhold som gjorde at det ikke lot seg gjennomføre. Prøver, sykdom blant lærere, avtaler med NAV og flytting er alle faktorer som gjorde at intervjuene ikke lot seg gjennomføre til avtalt tid.

### **3.4.3 De ulike intervjuenes funksjon**

Rekruttering av vgs.-elever skiller seg som vist over ut fra rekrutteringen av GS-elever. Informasjonen fra vgs.-elevene spiller derfor en mindre rolle for prosjektet som helhet, selv om det er ytterst relevante i form av å være fra den siden som ikke har vært med på en flytteprosess. Intervjuene med vgs.-elevene vil derfor benyttes som et slags sparringsverktøy opp mot mine observasjoner- og utsagn av GS-elevene. Likhetene og forskjellene kan si noe om hvor utfordringene ligger, og implisitt være med på å fremme forslag til løsninger. Vgs.-elevperspektivet er for øvrig kun inkludert i kapittel 4.

### **3.4.4 Aktiv intervjuing**

Hvilke spørsmål som stilles både i uformelle samtaler og under intervju vil alltid være med på å forme empirien. På spørsmål som omhandlet ting som var spesielt bra eller dårlig ved å være elev på skolen, hva de ville ha endret på dersom de kunne eller hvorfor de tror noe er på en bestemt måte, svarte elevene flere ganger «jeg vet ikke» eller «hva tenker du på». Det kan argumenteres for at jeg har gjort det Holstein og Gubriper (2004) kaller for aktiv intervjuing. Som intervjuer sammen med informant(en) skaper jeg mening basert på kunnskap og erfaring oss imellom (Thagaard 2015:106). Jeg forklarte at dersom de kunne endre hva som helst, selve undervisningen, organiserte aktiviteter, lærere, medelever, skoleområde med mer. Jeg eksemplifiserte for å gi informantene et inntrykk av hvilke faktorer dette kunne være, uten å legge ord i munnen på dem. Formålet med dette var å vise et bredt spekter i mulige svar, hvor jeg understrekte av at det ikke er noe riktig eller galt, men akkurat hva vedkommende selv tenker på. Jeg er dog klar over at det kan ha påvirket svarene, men på grunn av språkbarrierer var dette et nødvendig grep for å føre samtalen videre.

### 3.4.5 Intervjuguide

Intervjuguiden ble utformet med et enkelt språk som skulle være lett å forstå for elever uten norsk morsmål. Spørsmålene var åpne, slik at elevene kunne svare utdypende. Den samme intervjuguiden ble brukt som utgangspunkt for alle intervjuene (se vedlegg 1). Den ble brukt mer som en huskeliste for hvilke temaer intervjuet skulle inneholde, framfor å følge den slavisk (Repstad 2015:78), da jeg ville både for meg selv og informantene gi en følelse av at samtalen virker mer naturlig (ibid.). Intervjuene varierte i stor grad med tanke på hvor mye informantene sa, hvilket kan ha med deres norskerferdigheter å gjøre. Fordelen med å ha bygget relasjoner med GS-elevne var at jeg kunne tidligere gå tilbake til informantene senere og snakke om ting som ikke kom fram i intervjuet, eller få mer utfyllende informasjon om noe vi allerede hadde snakket om under intervjuet, riktignok forbeholdt GS-elevne.

### 3.4.6 Utvalg

Alle informantene fra GS-klassene har til felles å være elev ved den aktuelle skolen, og at de har alle bakgrunn som mindreårig flyktning til Norge<sup>1</sup>. Den viktigste konteksten for prosjektet vil derfor være skolen som institusjon, klasser som en mindre institusjon og de sosiale og relasjonelle forhold mellom ulike elever. Meninger og holdninger skapes i en kontekst, og bør tolkes i den aktuelle settingen (Bjørklund 2004:46). Det viktigste er at de er elever, med de likheter og forskjeller det innebærer. Blant GS-elevne var tanken å få informanter fra de tre hyppigst representerte landene, med blant annet gutter fra Afghanistan. 'De afghanske guttene' er et begrep som har figurert hyppig i media<sup>2</sup> eller under begrepet 'oktoberbarna' som betegnelse på afghanske mindreårige asylsøkere som kom til Norge høsten 2015<sup>3</sup>. På grunn av noen uforutsette hendelser, ble det til at elever fra Afghanistan ikke tok del i intervjuene, og er kun representert gjennom uformelle samtaler og i mine observasjoner. Informantene er derfor fra Syria, Eritrea og Norge, med unntak av en informant, hvor jeg velger å utelate opprinnelsesland fordi det kan være med på å identifisere den aktuelle personen. Utvalget består av elever som snakker godt norsk, der et intervju fint kunne gjennomføres uten tolk eller store misforståelser.

## 3.6 Ethiske refleksjoner

### 3.6.1 Personvern

Ingen skal forskes på uten å ha blitt informert om at de forskes på, hva forskningen innebærer og at de har gitt sitt eksplisitte samtykke til å delta (Alver & Øyen 1997:102). Det regnes som god forskningspraksis og folkeskikk at det gis så mye som mulig informasjon om hovedlinjene i prosjektet og hvorfor det gjennomføres, samtidig som at de mulige deltakerne har et godt nok grunnlag til å kunne si ja eller nei (Alver & Øyen 1997:109). En uke etter presentasjonsrunden min tok noen av elevene kontakt og spurte hvorfor jeg var der igjen, og hva jeg skulle bruke det til. Jeg forklarte at interessen var deres opplevelser av å være elever på skolen. Under rekrutteringen ble alle tildelt et

---

<sup>1</sup> Med dette menes elevene fra GS-klassene.

<sup>2</sup> (se Lote, Philip, A., Rossholt, Helene, H., & Svae, Michael, K. (2017, 6. april). Her møtte vi guttene ingen vil ha. Hentet fra <https://www.nrk.no/urix/guttene-ingen-vil-ha-1.13457725>)

<sup>3</sup> (se Tjernshaugen, Karen., & Olsen, Thomas. (2018, 5. desember). Har du ikke skjont hvorfor alle snakker om «oktoberbarna»? Da bør du lese dette. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/norge/politikk/i/p03EV/Har-du-ikke-skjont-hvorfor-alle-snakker-om-oktoberbarna-Da-bor-du-lese-dette>).



informasjonsskriv som også ble presentert muntlig. Det ble forklart at det var frivillig, samt de praktiske detaljene rundt lydopptak og anonymisering, om informert samtykke.

Personopplysninger defineres som «opplysninger som direkte eller indirekte vil kan knyttes til enkeltperson», som navn, personnummer eller andre personlige kjennetegn (Langtvedt 2009). Jeg har ved ingen tilfeller skrevet ned virkelige navn på elever eller skolen, hverken i forbindelse med observasjoner eller intervju, for å sikre at ingen slike opplysninger skulle havne på avveie. Navnene i denne masteroppgaven er alle fiktive, for å bevare elevenes anonymitet. De opplysningene jeg har er alder, kjønn og opprinnelsesland, i tillegg til utsagn enkeltelever har fortalt under intervju eller andre situasjoner. Disse ble skrevet ned for hånd i en notatbok, for så å bli ført inn på pc og lagt inn på en kryptert server tilknyttet NTNU. Informantene ble informert om at intervjuene ville bli skrevet ned, men ikke med navn, noe de alle ga samtykke til. Prosjektet ble også forhåndsinnmeldt til NSD, som etter noen revideringer godkjente prosjektet før feltarbeidet og observasjon og rekruttering til intervju ble påbegynt.

### **3.6.2 'Svak gruppe' og forskning**

Innvandrere kan omtales som en 'svak gruppe', særlig om de ikke har vært lenge i vertslandet (Alver & Øyen 1997:113). Dette kan handle om språk og derfor vanskeligheter for å verne om egen integritet og rettigheter (ibid.). Derfor ble informasjonen gitt flere ganger felles og individuelt, både skriftlig og muntlig. Det ble tydelig poengtert at det ikke er noen riktige eller gale svar, for å skape trygghet hos informantene om at de kan si akkurat det de vil i samtaler og intervju med meg. Etter spørsmål som «Må jeg være med?», har det blitt understreket at deltagelse er frivillig. Enkelte valgte da å ikke stille opp, og andre har trukket seg like før intervjuet. Det har tidvis vært frustrerende, men desto viktigere å fortsatt opprettholde frivilligheten, selv om det har skapt utfordringer med tanke på avtaler og tidsperspektiv. Jeg ønsket å unngå å skade på informantene (Johannesen, Tufte & Christoffersen 2016:86), slik at de ikke skulle føle seg tvunget til å være med på noe de egentlig ikke ville.

En utfordring med å gjøre en diskursanalyse hvor man studerer språk og verbale ytringer med informanter som ikke har intervjuspråket som morsmål, er at det er gjennom språket jeg som forsker forstår informantene. Jeg har under hele prosjektet vært bevisst dette som en potensiell svakhet, og var derfor klar på å bruke tilstedeværelse over tid før rekruttering av informanter, og inkludering av observasjoner som metode. Det begrunnes med å overkomme de største utfordringene rundt dette.

### **3.7 Analytisk og teoretisk tilnærming**

Analysearbeidet begynte med å transkribere kort tid etter hvert intervju, hovedsakelig samme dag som det ble avholdt. Slik kunne jeg inkludere detaljer som muligens ville bli glemt dersom transkriberingen ble utsatt. Samme strategi ble gjort med observasjonsdata, da detaljer her framstår som av større viktighet enn i intervjudataene. Lydopptakene ble hørt gjennom flere ganger for å minimere risikoen for å endre meningsinnholdet til informantene. Jeg vil understreke at alle sitater har blitt skrevet ned i bokmålsform og små grammatiske endringer har blitt gjort med enkelte utsagn. I forlengelsen har jeg fjernet store deler av uttrykk som «eh», «hmmm» og «liksom», med unntak av der de framstår som nødvendige som bærere av meningsinnhold. Informantene har ikke norsk som morsmål, og jeg ønsker å unngå å framstille de som mindre intelligente ved å ta i bruk muntlig talespråk, hvor grammatiske regler ikke alltid oppfylles. Det er også gjort av anonymiserende hensyn, slik at ingen informanter skal kunne identifiseres på bakgrunn av bestemte talemåter.

Analysearbeidet fortsatte så ved å kategorisere utsagn og hendelser i materialet etter tema. Thagaard skriver at kategoriene som datamaterialet deles inn i betegnes med begreper som framstår som sentrale i et prosjekt. Kategoriene representerer både temaer med direkte referanse til problemstillingen, i tillegg til de temaene som har blitt utviklet i løpet av analysen (Thagaard 2015:160). En slik koding innebærer tolkning, fordi det jeg forstår som viktige aspekter i materialet påvirker mine beslutninger om hvordan jeg klassifiserer dataen (ibid.) Jeg kategoriserte først ulike temaer som oppstod i hvert intervju, for så å se etter mønstre om de samme temaene kom fram i andre intervjuer. Videre gjorde jeg det samme med feltnotatene og observasjonsdataene, for så å kategorisere på tvers av all data. Det ga meg en god oversikt, og gjorde at jeg på en effektiv måte kunne sammenligne ulike informanter sine utsagn og handlinger. I løpet av prosessen fant jeg den gjennomgående måten å posisjonere både seg selv og andre på, gjennom talemåter og praksiser både i intervju og observasjoner. Dette har vært essensielt for den videre analyseprosessen, og går igjen i alle mine tre analysekapitler. Informantenes utsagn er bærende for min analyse, da jeg har lagt meg nært opp mot disse. Formålet har vært å avdekke det som for elevene er gjeldende forestillinger og diskurser, gjennom deres handlings- og uttalelsesmønstre.

## 4.0 Runddansen rundt nordmenn

I dette kapitlet undersøker jeg hvordan utvalgte GS-elever, og en vgs.-elev forstår seg selv i forhold til de andre elevene på skolen, og hvordan disse framstillingene av seg selv også er med på å (re)produsere bestemte forståelser av 'de andre'. Her stiller jeg spørsmålet: Hvordan forstår og uttrykker elevene sin egen posisjon i forhold til andre elever på skolen? Gjennomgående i intervjuene er beskrivelser av seg selv i forhold til det de ikke er, slik som Staunæs skriver at subjektivitet og kategorier gjøres (2004). Det analytiske grepet baseres på Brah (1996; Brah 2003) og (Staunæs (2004) om hvordan elevene skaper minoritet og majoritet gjennom deres verbale ytringer.

I det følgende tar jeg for meg hvordan GS-eleven Julius posisjoner seg selv og sine medelever i forhold til de norske videregående elevene. Deretter ser jeg på hvordan videregående eleven Mari omtaler GS-elevene, og hvorvidt hun har kontakt med de i skolehverdagen. Videre gir Samuel sine betraktninger om hvorvidt kontakten mellom GS- og vgs.-elever har økt etter samlokaliseringen.

### 4.1 «Vi er jo i hvert fall rundt nordmenn»

Julius er 21 år, har bodd i Norge i 3 år, går i G3 og snakker veldig godt norsk. Han er også den eleven jeg har sett og hørt som behersker engelsk best av de jeg har snakket med. Ettersom språk er viktig for utdanning og i sosialt liv, kan hans språkkompetanse betegne han som ressurssterk i forhold til flere av klassekameratene. Han framstår som godt likt av både medelever og lærere. Jeg fikk tidlig god kontakt med ham, da miljøarbeideren introduserte oss for hverandre den første dagen av feltarbeidet. Etter en gymtime hvor jeg deltok i fotball ble vi sittende og prate og fant ut at vi begge var fotballinteresserte og hadde ganske lik smak når det kommer til musikk. Hver gang jeg kom til skolen etter dette tok Julius initiativ til å hilse på meg, enten gjennom klasseromvinduet eller håndhilsning dersom han ikke var i time. Vi har snakket om mye og han har delt både frustrasjoner og gleder både under intervju og i mer uformelle settinger. Under intervjuet påpeker han flere ganger at han synes, det er annerledes og bedre å gå på denne skolen sammenlignet med den forrige. Likevel kommer det fram at det ikke virker å ha blitt helt slik han hadde tenkt og blitt forespeilet av andre på forhånd. På spørsmål om hva han synes om organiseringen før samlokaliseringen svarer han:

**Julius:** «Det er helt forskjellig nå, fra der vi var før. Vi er jo med norske ungdommer her, så vi kan jo prate med noen om vi vil.»

Han sier at han trives godt og begrunner det med at «vi er jo på en måte sammen med nordmenn». Senere, på spørsmål om hvordan han merker denne forskjellen, sier han:

**Julius:** «Kan vel ikke si at det er stor forskjell akkurat. Situasjonen er den samme med å bare gå med utlendinger, men vi er jo i hvert fall rundt nordmenn.»

'Å være rundt' kan leses som en metafor for å holdes i den ytre ringen, der man ikke får tilgang til det innerste sirkelen og kjernen. For å illustrere dette kan man benytte seg av tenkningen om måldomene: Det kunnskapsområdet en metafor overfører mening til, og kildedomenet: Det kunnskapsområdet en metafor overfører mening fra (Johannessen, Rafoss & Rasmussen 2018:158). Begreper 'rundt' handler om geometri og form, for så å overføres til menneskers fysiske sfære å være rundt 'noe' eller 'noen', til å gå over til måldomenet som her kan sies å omhandle segregering som fører til manglende relasjonsbygging mellom ungdom med flyktningbakgrunn, og norske ungdommer. «Vi er

jo i hvert fall rundt nordmenn» synliggjør subjektposisjonene: 'norsk' og 'utlending'. Julius posisjonerer seg selv sammen med GS-medelever som utlendinger, ved at de ikke er nordmenn. Samtidig leses det som at på denne skolen inntar og tildeles vgs.-elevene første posisjon, mens GS-elevene inntar andreposisjon.

Det handler ikke om å være rundt nordmenn rent fysisk som i å omringe de, men det kan argumenteres for at bruken av «rundt» framfor 'med' er av betydning. Julius er en del av, og posisjonerer seg selv som, en minoritet og utlending gjennom å si at «situasjonen er den samme med å bare gå med utlendinger». Min lesning er at på grunn av Julius sin etos, (hans karakter) (Bratberg 2018:130) som GS-elev, så forekommer det prosesser som gjør at han og hans medelever inntar og tildeles andreposisjon på skolen. Det virker å være noe underliggende som tilsier at det er en form for segregering innad på skolen. Det kan tenkes at det bygger på ulikhet i form av språk, bakgrunn, eller det kan være ulikheten av utdanningstrinn; grunnskole vs. videregående.

Andre GS-elever formulerer seg lignende ved å si «vi er nærmere norske ungdommer» eller «vi kan se hvordan norsk ungdom lever her». Samtidig merker jeg meg formuleringen til Julius «vi er jo på en måte sammen med nordmenn». Det kan leses som at GS-elevene ikke er sammen med nordmenn. Det at han senere sier at situasjonen er ganske lik som tidligere egentlig, støtter også opp om «på en måte»-utsagnet. Det å være rundt eller å kunne se hvordan norsk ungdom er på skolen, forteller om en følelse av å være i andreposisjon da de kun har muligheten til å se, men ikke til å delta. De norske elevene oppleves dermed som 'de utilnærmelige'. GS-elevene ønsker kontakt, men opplever det utfordrende, da de norske elevene framstår som utilgjengelige. De har bare mulighet til å bivåne de fra avstand eller «rundt», men ikke være sammen med dem.

## 4.2 Paradoksalt «ingen utfordringer»

Under intervjuene med videregående elevene måtte jeg flere ganger minne de på at det var GS-elever jeg snakket om, og ikke elever med utenlandsk bakgrunn i videregående opplæring. Det største eksemplet på dette kom fra Mari, og hun er derfor den eneste vgs.-eleven som vies plass i denne oppgaven. I det følgende vil hun figurere som en representant for vgs.-perspektivet, basert på de 4 elevene jeg har intervjuet. Midtveis intervjuet spurte jeg Mari om hva hun tenkte om forskjeller mellom henne og GS-elever hvorpå Mari svarte:

**Mari:** «Jeg tenker at noen er veldig på det å skulle beholde sin kultur, og det er helt greit det, men da synes jeg det kan være vanskeligere å skulle bli kjent med dem. Vi har ei i klassen som er sånn, og det synes jeg blir litt rart på et vis.»

Mari forstås her som 'skeptisk' idet hun omtaler noen som er annerledes fra henne som «rar». Ved å si at det er «litt rart» etableres det tydelig at det er det norske, slik som hun selv, som er normen, og noe annet blir et avvik. Slik foregår en inndeling av første og andreposisjon i skolehierarkiet, ut ifra hva som er normen eller normalen (Staunæs 2004). Mari snakker om en jente i sin egen klasse, altså en videregående elev. Likevel posisjonerer hun lavere på skolen av Mari, gjennom å være et avvik fra majoriteten. Videre eksemplifiserer Mari fra en gymsstime og sier at det for denne jenta handler om religion:

**Mari:** «Hun kunne ikke danse linedance med en gutt. Hun måtte gjøre det med en jente. Så det blir en del sånne praktiske tilpasninger som må til da.»

Mari problematiserer dette og anser det som en utfordring. Det nevnes ikke hvilken religion det er snakk om, og det er heller ikke vesentlig her. Poenget er at jenta avviker fra majoriteten og Mari fordi hun trenger tilpasning av religiøse hensyn. På spørsmål om hva hun tenker om dagens ordning, etter å ha blitt minnet på at det ikke er utenlandske elever i deres klasse det er snakk om, men GS-elever, svarer hun følgende:

**Mari:** «Det hadde vært artig å ha litt aktiviteter sammen slik at vi kan bli kjent. Men sånn som det er nå er det vanskelig å skulle si at det er noen utfordringer når vi ikke snakker med de liksom, og jeg tror ikke det kommer til å bli store utfordringer i framtiden heller.»

Mari bekrefter i stor grad det Julius og andre GS-elever sier. Det er lite kontakt mellom GS- og norske vgs.-elever. Samtidig kan det leses som ansvarsfraskrivelse gjennom utsagnet «Nå er det vanskelig å skulle si at det er noen utfordringer når vi ikke snakker med de liksom, og jeg tror ikke det kommer til å bli store utfordringer i framtiden heller» som ironisk nok er den reelle utfordringen. Er dette en inntrykksforvaltning ved å lese det som et forsøk på å manipulere virkeligheten? (Aase & Fossåskaret 2018:167). Utsagnet leses her som et tydelig eksempel på patos (følelsesmessig engasjement), men i enda større grad logos (overbevisning). Det kan virke som Mari ønsker å overbevise om at det i realiteten ikke er så farlig, da det tross alt ikke er store utfordringer. Det kan også forstås som at det er GS-elevene som blir til 'de utilnærmelige' ettersom Mari sier at de ikke har kontakt per i dag. Hun tror ikke det blir utfordringer i framtiden, hvilket indikerer at hun ikke tror det vil bli mer kontakt heller.

Ved å si at det ikke er en utfordring når de ikke snakker med GS-elevene, kan det sammenlignes med å si: 'Jeg har ikke tatt på den, så det er ikke mitt ansvar å rydde opp'. Med dette menes det som Aase og Fossåskaret skriver om å trekke fram alternative begrep for å referere til det samme fenomenet (2018:168). Både det å ikke rydde opp etter seg selv og at det ikke er en utfordring at Mari og andre vgs.-elever ikke snakker med GS-elevene handler om å unngå skyld. Min lesning er likevel at Mari påtar seg skyld, da det er hun og de norske som ikke snakker med GS-elevene, framfor å si at GS-elevene ikke snakker til dem eller at de ikke snakker sammen. Vgs.-elevene sin første posisjon er dermed også tydelig for hvor ansvaret ligger. I det fulle sitatet ligger det både fortidsrettet, nåtidsrettet og framtidsrettet retorikk (Johannessen, Rafoss & Rasmussen 2018:187), da Mari hevder at det vil ikke kunne sies å være, har vært, eller kommer til å bli utfordringer dersom dagens situasjon vedvarer.

### 4.3 Den ubevisste 'minoriseringen' og 'majoriseringen'

Julius posisjoner seg selv og sine medelever som utlendinger, tydelig i en andreposisjon på skolen i forhold til de norske vgs.-elevene. Han beskriver også at årsaken kan være de norske elevene sin skepsis til GS- elever eller hovedsakelig utlendinger:

**Julius:** «I starten var det litt vanskelig, vi måtte være litt sånn fokusert på hva vi gjorde, at vi ikke skulle gjøre noe feil. Du vet, det er vanskelig som utlending å komme inn og folk tenker at vi kommer fra en dårlig bakgrunn.»

Han synliggjør her at han, med flere, var bevisste egen posisjon ved oppstart på denne skolen, begrunnet først og fremst gjennom å være utlending. Det kommer tydelig fram av Julius at det virker å være det som har størst betydning, eksemplifisert med følgende sekvens:

**Julius:** «Noe som hadde gjort dagene mine på skolen bedre hadde jo vært at de norske elevene sier hei til oss i kantina for eksempel.»

**Jesper:** «For de gjør ikke det nå da, eller?»

**Julius:** «Nei, jeg tror de er litt skeptiske når vi sitter i lunsjen og de ser på oss liksom, at vi er utlendinger tror jeg.»

**Jesper:** «Hvorfor tror du det er sånn da? At de ser på dere, mener jeg.»

**Julius:** «De hører kanskje at vi snakker et annet språk som de ikke forstår, og så blir de litt skeptisk og ser på oss.»

**Jesper:** «Ja, hvordan synes du det er da?»

**Julius:** «Det er ikke en god følelse, det er ubehagelig. Men vi må bare leve med det liksom.»

**Jesper:** «Så du tenker at det bare er sånn på et vis?»

**Julius:** «Ja, det er ingenting vi kan gjøre noe med! Vi kan ikke tvinge noen til å like oss eller si hei til oss.»

**Jesper:** «Føler du at du og andre GS- elever gjør det til de norske, da?»

**Julius:** «Det er kanskje likt da, fordi de sier ikke hei, og derfor kan ikke vi heller bare gå å si hei til dem. Det blir kleint for oss også, da tenker vi bare at de ikke liker oss på en måte.»

At Julius gjennom sine uttalelser gjør de norske vgs.-elevene til 'de skeptiske' er her tydelig. Han begrunner det med at de er utlendinger som høres og ser annerledes ut, men at det kan ikke han eller andre GS-elever gjøre noe med. Det kan forstås som en tydeliggjøring av hvordan 'etnifisering' eller 'minorisering og majorisering' kan foregå i praksis. Julius omtaler seg selv og andre GS-elever som «vi» eller «oss», og snakker dermed på vegne av flere. Måten han så forteller at de måtte være bevisste på å ikke gjøre noe feil, kan leses som at han minoriserer seg selv, samtidig som at de norske elevene majoriseres ved at det er de som ikke ser på GS-elevene, og at de omtales som «de norske elevene».

Her er det ikke vgs.-elever som stadfester GS-elevene som en minoritet, men Julius selv gjennom sin omtale av seg selv og 'sine'. I tillegg kan det argumenteres for at Julius bedriver både minorisering og majorisering ved å si at skoledagen hans hadde blitt bedre dersom «de norske elevene sier hei til oss». De norske vgs.-elevene opphøyes av Julius til en førsteposisjon som en homogen gruppe, grunnleggende forskjellig fra seg selv som utledning. Det er de norske elevene som her tildeles definisjonsmakten og ansvaret for å hilse, og dermed majoriseres. Det virker som at han mener det bør være vgs.-elevene som skal ta et større ansvar, hvorpå GS-elevene skal hilse på, framfor at de skal hilse på hverandre. Min påstand er dermed at Julius tildeler seg selv og medelevne sine en passiv rolle hvor de som utlendinger og minoriteter i andreposisjon, blir avventende overfor vgs.-elevene. Det virker som at det legges begrensninger på GS-elevene, og at det er noe de ikke behersker, eller i alle fall bør unngå. Slik kan det anses som et eksempel på hvordan språket er delaktig i produksjon av makt, eller slik det kan virke som her; reduksjon av makt.

Både GS- og vgs.-elever skaper, inntar og tildeler andre subjektposisjonene 'de utilnærmelige' og 'de skeptiske'. I det avsluttende sitatet sier Julius at «Det er kanskje likt da, fordi de sier ikke hei, og derfor kan ikke vi heller bare gå å si hei til dem». På grunn av skepsis blant både GS- og vgs.-elever er konsekvensen at ingen tar steget fram for å ta kontakt, og dermed uteblir kontakten. Elevene sitter på 'hver sin side og opplever den andre parten som utilnærmelig og utilgjengelig, hvilket forsterker og reproducerer skepsisen.

#### 4.4 Har kontakten økt mellom GS- og vgs.-elever?

Samuel er 20 år og går i G3. Han flyttet fra hjemlandet sitt da han var 11 år, og flyttet til et naboland hvor han bodde fram til han kom til Norge da han var 18. Han kom til Norge som enslig, men familien har etter hvert flyttet hit og bor i nærheten. Han snakker godt norsk etter kun to år, og er en rolig ung mann, både overfor meg, lærere og medelever. Engasjert forteller han om å være glad i å gå på tur i skog og mark, og overnatter flere ganger i måneden ute i sommerhalvåret. Han er også medlem av Turistforeningen, og kan skilte med å ha besteget Galdhøpiggen to ganger. Samuel var en av de første jeg kom i prat med, og den eleven som først tok kontakt med meg for å bli kjent utover det å bare hilse. Vi ble relativt godt kjent etter mange samtaler de ukene feltarbeidet ble gjennomført og han kan kalles en nøkkelinformant. Han var en av de første som ble intervjuet og som fortalte andre medelever hvordan det foregikk, og skapte tillit og trygghet i klassene slik at flere ville stille til intervju. Under intervjuet med Samuel kom han tidlig inn på at han trives godt og har flere venner som han trives sammen med. Jeg spør om hvem vennene hans er:

**Samuel:** «De fleste er i klassen ja, men jeg har ikke så mange norske venner, fordi det er så vanskelig å bli kjent med dem. Det er ikke så lett.»

**Jesper:** «Hvorfor tenker du at det er vanskelig å bli kjent med de da?»

**Samuel:** «Det kan være mye forskjellig. Men de fleste synes kanskje det er vanskelig å bli kjent med nye sånn generelt, når man ikke går i samme klasse ... Tror også det er typisk norsk kultur at man ikke hilser på nye folk på gata uansett, det er bare når man er på tur (ler høyt).»

Det Samuel sier om at han ikke har så mange norske venner kan leses som at han ønsker det, men han finner det utfordrende å skulle få til. Han sier senere i intervjuet at han synes samlokaliseringen har vært positiv, da han nå snakker mer norsk enn på den forrige skolen. I tillegg forteller han at «her er det masse folk som vi kan bli kjent med, det var det ikke før». Bruken av «kan» velger jeg her å se på som et eksempel for å appellere til meg som lytter gjennom logos, for å overbevise om at mulighetene her er mye større enn tidligere. Han sier at han tror det å bli kjent med nye når man ikke har en naturlig møteplass, kan oppleves vanskelig på generelt grunnlag. Han fordeler dermed ansvaret mellom GS-elever og vgs.-elever. Slik subjektiveres begge elevgrupper på en og samme tid som både 'de skeptiske' og 'de utilnærmelige'. Både GS- og vgs.-elever virker skeptiske og usikre på hvordan en skal opprette den første kontakten, og det gjør at den andre gruppen oppleves som utilnærmelig.

Utsagnet om det å ikke hilse på nye folk er «typisk norsk kultur» etablerer likevel et skille mellom 'de norske' og 'utlendingene'. Det kan forstås som at Samuel opplever de norske elevene som å ha en mer grunnleggende skepsis og introvert væremåte. Skillet blir tydeligere idet Samuel sier at han kjenner en del som går på videregående, men at de er elever som gikk i GS-klasser året før samlokaliseringen. Jeg spør hvordan denne kontakten oppstod, da det ikke er elever som han kjente før han begynte på denne skolen:

**Samuel:** «Generelt så var det mange fra (navn på hjemlandet hans) som satt sammen, så da gikk jeg bort til dem. Det er helt vanlig i vår kultur å gjøre det, så da ble vi bare sittende å snakke om forskjellige ting.»

**Jesper:** «Så alle de du kjenner på vgs. er fra samme land som deg?»

**Samuel:** «Ja, det stemmer!»

Her kan det forstås som et eksempel på etablering av 'oss' og 'dem', men hvor hvem som utgjør de to ulike gruppene snus på hodet fra Gullestad (2002) sin bruk av begrepsparet. Samuel stadfester her tydelig et 'oss' ved å si i «vår kultur». Det skapes et bilde av at 'oss' i denne konteksten er Samuel og andre fra samme land og kultur. Ofte brukes 'oss' om majoriteten i et samfunn, men han og landsfellene er en minoritet i den norske konteksten, og innad på skolen. Han forteller at det er vanlig i deres kultur, og kan samtidig leses som at hans opplevelse er at det derimot er uvanlig i norsk kultur. Konsekvensen er at de norske elevene kan oppleves som mer utilnærmelige, da det ikke er måten å gjøre det på for å bli kjent med nordmenn. Det kan også tenkes at det kan ses på som en forsvarsmekanisme for Samuel å ikke ta kontakt på samme måte som han har gjort med elever fra samme land som han selv. Risikoen for å prøve å feile kan oppleves som for høy, da han selv kan ende opp med å oppleves som utilnærmelig for de norske elevene. Derfor ender han opp med en form for unnvikende atferd slik Fangen & Lynnebakke (2014) beskriver. Det er da lettere for Samuel å ha en forklaring, slik at han kan begrunne for seg selv hvorfor realiteten er at han ikke kjenner norske elever på videregående.

Jeg spør Samuel om hva han ville endret ved skolehverdagen for å gjøre det bedre for han personlig. Da svarer han:

**Samuel:** «Jeg vil gjerne ha flere aktiviteter med norsk ungdom. Om vi er mer sammen med vgs. så blir vi bedre kjent. Jeg vet ikke helt om alle vet av oss kanskje (hehe). Det hadde vært bra for meg fordi da lærer jeg meg mer norsk også.»

**Jesper:** «Hva tror du vgs.-elevene tenker om det samme da?»

**Samuel:** «Jeg tror kanskje de tenker de samme, men at begge sider synes kanskje det er litt vanskelig å skulle spørre de andre.»

I sekvensen over tydeliggjør Samuel at ansvaret eller 'skylden' for den uteblivende kontakten fordeles todelt mellom GS- og vgs.-elever. Det handler ikke nødvendigvis om at noen ikke ønsker å bli kjent og snakke med hverandre, men heller en usikkerhet for hvilken måte det bør gjøres på. Han ønsker å ha flere aktiviteter nettopp for å bli kjent med hverandre, samtidig som det kan virke som at han ønsker i større grad å bli sett av de norske elevene. «Jeg vet ikke helt om alle vet av oss kanskje» sier han, hvilket kan tolkes som at det ikke er den ideelle situasjonen, slik han ser det. Dersom det stemmer at GS-klassene ikke er kjent for vgs.-elevene, er det uten tvil et eksempel på at GS-elever innehar andreposisjon på skolen.

#### 4.5 Et posisjonelt spørsmål om skyld

Ved å gå tilbake til Bratberg og Neumann kan det overnevnte ses som tydelige eksempler på en diskurs, i form av å være eksempler på et system av utsagn framsatt av et sett utsagn og praksiser. De framstår også som virkelighetskonstituerende for Julius, Samuel og Mari. Subjektiviteten er hele tiden i forhandling og skapes mellom aktører i interaksjonen. Det er ikke årsaken til bestemt atferd, men effekten av det (Staunæs 2003:104). Subjektposisjoner er ikke fastlåste eller forbeholdt kun enkelte mennesker, men skiftende sammen med diskursene som eksisterer (Staunæs 2004). Subjektposisjonene 'de utilnærmelige' 'de skeptiske' inntas av både GS- og vgs.-elever. Mari og Julius gjør dette vekslende gjennom formuleringer som indikerer at 'de andre' kunne gjort det annerledes, samtidig som at de innrømmer at de også hviler et ansvar på deres egne skuldre. Effekten av Mari og Julius sine utsagn blir her de ulike posisjonene de inntar, og hvordan samtidig drar med seg flere av sin 'egen gruppe' inn i det samme.



I tillegg tildeler de andre subjektposisjoner også, hvilket er med på å skape en maktfordeling og inkludering eller ekskludering på skolen. Hverken Mari eller Julius sier at det er deres skyld, ei heller at det er elevene på 'den andre siden' sin skyld. Likevel synes det å være en fordeling av skyld som er sentralt gjennom hvordan de posisjonerer seg.

Majorisering- og minoriseringsprosessene som beskrives blant annet gjennom Staunæs sitt begrep 'etnisifisering' er sentrale for å belyse hvordan elevene forstår og uttrykker både sin egen og andre sin posisjon på skolen. Gjennom utsagn posisjonerer Julius seg selv og andre GS-elever i andreposisjon som utenlandsk og en minoritet. Han 'minoriserer' seg selv og sine medelever til en viss grad. På samme måte 'majoriseres' de norske elevene av Julius, og Mari gjør det samme om seg selv og andre norske videregående elever. Hun sier at det er de norske elevene som ikke snakker med GS-elevene, og Julius sier han ønsker at de norske elevene skal hilse på ham og andre GS-elever. Definisjonsmakten ligger dermed hos de norske videregående elevene for å kunne skape endring. På samme måte blir GS-elevene til en minoritet i form av å ha mindre makt og være i andreposisjon. Ikke nødvendigvis på grunn av antall, men fordi de omtales som at de ikke kan gjøre noe med det, og har derfor mye mindre påvirkning på dagens situasjon.

## 5.0 Mannlige maktkamper

*Jeg kommer i en 10-minutters pause mellom timer. Jeg blir stående i gangen og snakke med en guttegjeng på seks. Flere henvender seg til en av dem person i en mer ertende/nedsettende tone ved å le av at han ikke har jobb ved siden av studiene. Jeg hilser på alle, særlig siden jeg ser at Julius er en av dem. Planen er at jeg skal intervjuer han senere samme dag. De andre guttene kommer med kommentarer i en nedsettende og hånlige tone, slik jeg opplever det, hvorpå Julius prøver å forsvare seg selv og svare på kommentarene.*

**Julius:** «Kjeften din, jeg snakker ikke til deg, haha».

«Får du bare sosialpenger eller NAV?» sier en annen til han.

**Julius:** «Hvis du tror det så er det feil bror, jeg studerer bare og får ikke noe sosialstøtte».

En annen gutt spør han: «Har du familie i Norge?».

**Julius:** «Familien bor her ja, men jeg bor alene».

De andre guttene bare ler og dulter borti hverandre som en markør for å sjekke at alle fikk det med seg.

«Haha, så du får sånn pappapenger?» sier en tredje.

**Julius:** «Nei, jeg får ingenting. Av og til fra foreldrene mine bare, men ikke noe fra NAV eller noe».

De andre bare ler av ham og sier «du må skaffe deg en jobb ass» og går inn til klasserommet leende mens de igjen dulter borti hverandre.

I dette kapitlet stiller jeg spørsmålet: Hvordan kommer kjønn til uttrykk i GS- elevenes skolehverdag og i deres beretninger om seg selv som elever på den aktuelle skolen? Jeg anvender begrepene 'mannlighet' og 'umannlighet' (Lorentzen 2006), for å omtale det jeg opplever som en kamp om posisjonering og autoritet blant de mannlige elevene. Jeg vil også benytte begrepet 'overflødig maskulinitet', da jeg anser det som mer beskrivende enn hypermaskulinitet. Sistnevnte det kan leses som å være hyperaktivt og mer kroppslig enn det jeg har opplevd. Situasjoner som den ovenfor oppstår titt og ofte, og virker å prege skolehverdagen i stor grad.

### 5.1 'Den selvforsørgende og forsørgende unge mannen'

Julius, som i situasjonen over virker å være 'alene mot resten', står etterpå igjen med meg og prater, for å planlegge intervjuet vi skal ha senere. Telefonen hans ringer og han snakker i 15-20 minutter. Jeg hører på stemmebruk og volum at det er noe som virker viktig for han. Jeg hører han nevne penger, husleie og at han bare studerer uten jobb. Han legger på og henvender seg til meg:

**Julius:** «Faen ass, jeg blir så stresset med NAV og sånn ... Jeg fikk hjelp av (navn på miljøarbeider) til å søke sosialstøtte for sommeren og nå er det bare masse styr ... Jeg vet ikke om jeg får penger neste måned liksom.»

Det var NAV på telefonen som hadde sagt at han må registrere seg som arbeidssøker for å få utbetalt penger for juni. En medelev som er i rommet prøver å berolige han ved å si at det er bare å søke, så ordner det seg sikkert.

**Julius:** «Jeg skal jo kanskje snart få arbeidspraksis, og så skal jeg stresse livet av meg med det for så å kanskje ikke ha penger til mat og husleie!? Jaja, vi får håpe det ordner seg, skal vi ta intervjuet nå eller? Kan jeg bare kjøpe meg mat først?»

Han går til kantinen og kommer tilbake med mat, og vi finner et rom for å gjennomføre intervjuet.

Situasjonen med guttene og påfølgende samtale med Julius kan leses som at det å være selvforsørgende økonomisk oppleves som viktig for sosial status og autoritet for denne guttegjengen, inkludert Julius selv. Hva som er de bakenforliggende årsakene, kan være sammensatt. Min forståelse er at det kan tenkes at GS-elevenes alder er av betydning for en slik tankegang. Sammenlignet med de norske vgs.-elevene så er GS-elevene eldre, og derfor mer voksne, enn ungdom/barn. Samtidig har flere elever i samtaler med meg fortalt at de har arbeidserfaring fra hjemlandet, i land de har oppholdt seg før de kom til Norge, eller i Norge. Alle jeg har snakket mer har gått skole i hjemlandet, men det varierer hvor mange år de har fullført, ofte på grunn av utrygghet og et behov for å flytte før fullført skolegang. Mange har hatt opptil 5-6 år uten skolegang før de begynte på grunnskoleopplæringen i Norge. Min påstand er derfor at det kan virke som at GS-elever ser en større verdi av å jobbe, framfor skolegang, på nåværende tidspunkt. Det kan komme av manglende språkkompetanse til å henge med i undervisning, mer stabil økonomisk situasjon og struktur og disiplin i arbeidslivet, opp mot hvordan det er på skolen. Jeg opplever skolehverdagen for GS-elevene som ustrukturert og lite stabil med tanke på høyt fravær, store variasjoner i kompetanse og behov for undervisning, og når det kommer til selvdisiplin og egenarbeid. Det kan virke som at det verdsettes høyere å ha en jobb i Norge, der man tjener penger til livets opphold, som man har gjort seg fortjent til, framfor å få fra foreldre eller offentlige instanser.

Julius anser jeg som ressurssterk sammenlignet med de fleste av hans medelever, hovedsakelig på grunn av hans gode språklige ferdigheter. Selv sa han seg enig under intervjuet, om at han snakker godt norsk da jeg spurte om hvilke fag han likte best på skolen:

**Julius:** «Det er norsk og naturfag ... Jeg liker veldig godt å lære meg språket, og det er jo også viktig når jeg bor her i Norge.»

**Jesper:** «Jeg skjønner, norsken din er jo veldig bra da!»

**Julius:** «Ja, den er det, hehe. Jeg snakker jo nesten helt (navn på lokal dialekt) liksom.»

Min oppfatning av Julius er at han vil ha et bedre fundament i det norske arbeidslivet da kommunikasjonen kan tenkes å ha en lavere risiko for misforståelser og kommunikasjonsvansker med kollegaer. Hans gode språkferdigheter kan det tenkes at medelevene har bitt seg merke i, og derfor kommer med slike bemerkninger da det muligens virker vanskelig å forstå at han av alle, ikke jobber ved siden av skolen. Konsekvensen er at Julius havner i en beklemt situasjon mellom det han føler at han selv ønsker, behersker og har kapasitet til, og hva som virker å forventes av han blant klassekameratene. Løsningen Julius velger her er å svare at han ikke er avhengig av pengene, og kan forstås som et svar som kan virke tilfredsstillende for å begrense ytterligere spørsmål om hvorfor han ikke jobber.

Eriksen og Sajjad (2015) skriver om den patriarkalske storfamilien som ifølge de er en tre generasjons storfamilie, og vanlig i områder som Nord-Afrika, Midtøsten, Afghanistan og Pakistan, med flere. Det kjennetegnes av en hierarkisk familiestruktur, hvor menn er familiens forsørgere. De skriver at selv om sønnene ikke nødvendigvis bor under samme tak er det en sannsynlighet for at de fortsatt deltar i både et sosialt og et økonomisk forpliktende fellesskap. Selv om deler av kjernefamilien befinner seg i Norge, så kan

forpliktelsene overfor storfamilien i hjemlandet eller i andre land være store (Eriksen & Sajjad 2015:153-154).

Uten å ha oversikt over forholdet og forpliktelsene Julius har overfor sin familie, eller hvilke forpliktelser de andre elevene har, så kan det tenkes at det ligger noe i dette. Gjennom kommentaren «Haha, så du får sånn pappapenger?», så kan man lese at det er noe underliggende som antyder at han ikke bidrar slik han burde overfor familien dersom han bare får penger, uten å bidra. Julius sier at familien bor i Norge, men ikke om de bor i samme by eller i annen del av landet. Han sier også at han av og til får penger fra foreldrene sine. Det kan indikere et ønske om å synliggjøre at han ikke er økonomisk avhengig av disse pengene. Latteren og nedlatende kommentarer overfor Julius kan forsterke bildet av at man som ung mann i denne gruppen i det minste bør kunne forsørge seg selv uten økonomiske tilskudd fra familie eller etater.

Det å ikke ha en jobb anses i denne konteksten som umannlig av de andre, noe de også eksplisitt prøver å uttrykke overfor Julius, med å utlevere han for det. At han selv deler denne oppfatningen, virker å være klart gjennom hans gjentatte fornektelser på kommentarene. Guttene spør om Julius får pappapenger, og er med på å underbygge en holdning om den forsørgende mannen, og er derfor et nederlag og umannlig for en voksen mann som Julius og ikke engang være selvforsørgende. Det kan tenkes at pappapenger er et negativt ladet begrep i denne sammenhengen, på grunn av Julius sin alder. Det virker som denne guttegjengingen mener at en på deres alder bør tjene penger, framfor å være avhengige av foreldre. Julius har innsett det selv, men vil ikke innrømme det overfor medelevene. Etterpå åpner han seg opp og innrømmer jo at han er bekymret for økonomien sin framover, og at medelevene traff et sårt punkt ved kommentarene om penger fra NAV.

### **5.1.1 Sosialpenger: et nederlag og et nedlatende begrep**

Det virker tydelig å være negativitet og svakhet forbundet med NAV og mottagelse av sosialpenger. Julius avfeier raskt og kontant at han ikke mottar penger fra NAV. Han virker tilsynelatende som at det ikke gjør stort for hans del dersom de tror det, da det jo tross alt ikke stemmer. «Hvis du tror det så er det feil bror, jeg studerer bare og får ikke noe sosialstøtte». Det forsterkes ved at han gjentar avslutningsvis at han bare får penger «Av og til fra foreldrene mine bare, men ikke noe fra NAV eller noe». Tonen som ligger i spørsmålet fra de andre elevene er sterkt negativt og lettere hånlige, slik jeg opplever det. Det virker derfor forståelig at han avfeier kort og kontant, muligens for å ikke bli underlegen eller 'umannliggjort' i situasjonen med sine klassekamerater.

Kort tid etter kommer det fram at han har vært på telefonen med NAV, i forbindelse med at han har fått hjelp til å søke om sosialstønad eller «sosialstøtte» som Julius selv sier. Videre uttrykker han stor bekymring og usikkerhet for om han kommer til å motta penger eller ikke. På grunn av høy stemmebruk med tydelig frustrasjon og oppgitthet i stemmen, kombinert med et intenst kroppsspråk med utslåtte armer og hvileløs vandring i rommet, er det tydelig at det er av stor betydning for han. Da han sier at han snart skal få arbeidspraksis og derfor stresser med hvordan det skal bli dersom han ikke får utbetalt penger fra NAV, så virker det som at betydningen av disse midlene er større for Julius enn han uttrykte tidligere. I utsagnet kommer det tydelig fram at Julius virker å faktisk være avhengig av disse midlene, selv om han nettopp uttrykte tydelig overfor klassekameratene, at ikke var tilfellet. Det kan tenkes at jeg ikke hadde blitt gjort oppmerksom på dette, dersom han ikke tilfeldigvis hadde mottatt telefonen fra NAV like etterpå.

Min forståelse av denne situasjonen er at Julius har et sterkt ønske om å ikke bli umannliggjort i gruppen, og slik tape autoritet og sosial status i det maskuline hierarkiet i klassen. Det kan også forstås som at det handler mer om Julius sin egenopplevelse av et rykte og egen mannlighet. Gjennom mitt feltarbeid er Julius den GS-eleven som jeg har hatt kontakt med som snakker norsk best. I tillegg vil jeg plassere han høyt oppe når det kommer til engelsk språkkompetanse også, og har muligens bedre forutsetninger for å lykkes faglig på skolen. Med samme begrunnelse kan det også tenkes at han med sin språklige kompetanse har gode forutsetninger for å kunne skaffe seg en deltidsjobb i Norge, da det språklige ikke virker å være en stor utfordring slik han ser det selv. At norsk og engelsk ikke er en særlig utfordring for Julius, har han selv påpekt overfor meg i andre settinger. Det kan derfor foreligge en mulighet for at Julius anser det som et større nederlag og ikke ha en jobb ved siden av skolegangen, da han tross alt tilsynelatende har bedre forutsetninger enn andre som faktisk jobber ved siden av skolen.

Årsaken til at Julius ikke har en jobb vites ikke. Det grunnleggende er at det kan tenkes at slike kommentarer og bemerkninger fra medelever framprovoserer større usikkerhet rundt egen mannlighet og hverdagsliv. Samtalen avsluttes med kommentaren «Du må skaffe deg en jobb ass», og kan leses som at det ligger en forventning om at det er noe Julius burde ha, hvis ikke så rangeres han lavere av medelevene. Dersom Julius ikke ønsker å finne seg en jobb, eller av sammensatte grunner ikke er i stand til det på nåværende tidspunkt, virker det derfor naturlig å bare avfeie de andre guttene sine kommentarer, framfor å erkjenne at han har søkt om økonomisk støtte fra NAV. For å slippe framtidige og vedvarende kommentarer, samt ikke risikere å tape ansikt, velger Julius her å svare like kontant som han blir spurt, for å bevise sin egen mannlighet og uavhengighet.

## 5.2 En autoritetskamp eller bare uskyldig tøffing overfor hverandre?

Klassekulturen og sjargongen blant de mannlige GS-elevene vil jeg beskrive som konfliktpreget, røff og som en hierarkisk posisjonskamp. Slik jeg opplever det er det ikke bare kameratslig erting og 'guttastemning', da det ofte skjer foran hele klassen hvor man prøver å vippe hverandre av pinnen og ut av posisjon. Det er altså en kamp om autoritet og respekt som hele tiden foregår, og virker utelukkende å gjelde for de mannlige elevene. Jentene deltar ikke i denne typen forhandling, konkurranse og atferd, basert på mine observasjoner. I intervjuet med Julius sier jeg til han at jeg opplever klassemiljøet som litt røft, og utdyper at det handler om kommentarer og handlinger overfor hverandre, og gjentatte forsøk på å 'henge ut hverandre' ved å latterliggjøre for eksempel leseferdigheter. Til dette svarer han:

**Julius:** «Jeg skjønner hva du mener, men vi har jo kjent hverandre lenge da, vi jo gikk på samme skole før også. Derfor kan vi tulle med hverandre, det er ingenting ekte i det vi sier liksom.»

**Jesper:** «Så du tenker at alle synes det er helt greit?»

**Julius:** «Ingen blir lei seg, fordi om noen sier nei om en bestemt ting så stopper vi med det med en gang, og gjør det ikke igjen senere. Så det er helt greit å si ifra om det er noe man ikke liker, så hører vi på det.»

Intervjuet med Julius ble gjennomført kort tid etter situasjonen nevnt tidligere, hvor han ble stilt til veggs for å ikke å ha jobb, og hvor han får pengene sine fra. Kombinert med observasjoner jeg hadde gjort tidligere av andre elever i og utenfor klasserommet gjorde

situasjonen med guttegjengene, at jeg følte det var viktig å stille Julius spørsmål om klassemiljøet. Særlig på grunn av hendelsen kort tid tidligere ble jeg litt overrasket over responsen hans. Han avdramatiserer det hele og begrunner det med at de har kjent hverandre lenge, også fra den forrige skolen, og at ingenting av det som sies menes på ordentlig. Jeg velger å se på det som en fortsettelse på det å bekrefte egen mannlighet av Julius. Selv om det viste seg at de andre elevene var nærmere sannheten om NAV, enn det de kanskje selv vet, så akter ikke Julius å la det gå inn på han. Gjennom å si til seg selv at de ikke mente det de sa, så blir det lettere for Julius å prosessere dette, og lettere gå videre. Han sier at dersom noen sier ifra om at det går for langt, så stoppes det med en gang. Min forståelse her er at Julius muligens ikke ønsket å si ifra. Ikke fordi det i seg selv er et problem eller endrer medelevenes tanker om ham, men fordi det temaet som berøres er mer sårt og ømfintlig enn mye annet. Risikoen ved å bli mer umannliggjort og miste status som ressurssterk er for stor for at Julius skal stoppe dette. Det kan derfor leses som at det er greit å si fra om det aller meste, og slik sette en stopper for det, men dette er ikke like aktuelt for absolutt alle situasjoner og temaer, da det kan ha for store negative konsekvenser.

En annen måte det kan lese på er som en kompensering for en mulig opplevd infantilisering i form av å være eldre enn vgs.-elevene på samme skole, men selv gå grunnskoleopplæring. På samme måte som Avramidis & Minotakis skriver hvordan flyktninger i Hellas omtales, opplever GS-elevene som individer å bli konstruert og degradert som flyktninger som trenger veiledning i livet og i samfunnet, på en måte som kan minne om hvordan man forholder seg til barn (Avramidis & Minotakis 2017). Ved å være litt tøffe og røffe i interaksjoner med medelever så kan det være en måte å prøve å distansere seg fra en subjektposisjon som 'de utsatte'. Å framstå som tøffere og mer hardhudet kan dermed tenkes å være en effektiv strategi for å prøve å innta en annen subjektposisjon som man selv er mer komfortabel med. Denne gruppen mennesker (unge voksne med flyktningbakgrunn) finnes det flere eksempler på i media omtalt som svakere grupper, eller 'oktoberbarn', og har blitt møtt med kritikk<sup>4</sup>. Å bli omtalt som barn eller bli tiltalt som mer barnlig kan oppleves provoserende og nedverdiggende. Det å opponere mot dette i form av å synliggjøre en mer ekstremvariant av egen mannlighet blant andre menn, kan da forstås som en markør for å etablere egen posisjon som mer voksen. Utenfra kan det paradoksalt virke som mer umodent enn andre strategier. Et annet eksempel på det samme utspilte seg slik i en engelsktime:

*Jeg går inn i klasserommet og spør om jeg kan sette meg bakerst for å observere, noe læreren sier er greit. Læreren starter timen med å si at han har sett på de innsendte presentasjonene og at det ikke er bra nok for å kunne presentere i dag. Kravet er 5 minutter om valgfritt tema med tekst og bilder, med minimum 3 slides. «Dere har alle lært å lage presentasjoner, det er helt likt som i norsk og samfunnsfag» sier læreren. 3 gutter avbryter han stadig ved å henge ut hverandre ved å rope «Han jukser lærer, han bare kopierer fra Wikipedia». Læreren roer ned klassen og sier at det er kun 3 elever som har levert inn godkjente presentasjoner for å kunne gjøre det i dag, og lister opp disse. «Hvem vil begynne?». Det ropes nå tvers igjennom klasserommet, også blant de som ikke er aktuelle for å presentere i dag. De roper hverandres navn og sier «Han kan begynne lærer» men han som blir nevnt raskt svarer: «Nei, hold kjeft din idiot».*

---

<sup>4</sup>(Se Sollien, Therese (2018 13. juli). Den problematiske sympatien for oktobermennene. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/kommentar/i/m64kg1/den-problematiske-sympatien-for-oktobermennene-therese-sollien>

*Dette foregår fram og tilbake i et par minutter, før en annen lærer som skal hjelpe til kommer inn i klasserommet og slår ned på disse slengbemerkningene.*

*Presentasjonene kommer etter hvert i gang, og det er tydelig at elevene ikke er særlig komfortable med å snakke engelsk. Flere av elevene i klasserommet ler høyt og gjemmer ansiktet i hendene sine. Lærerne stopper flere ganger og bemerker at dette ikke er akseptabelt og sier «Tenk om noen gjør sånn til deg når du står der». En gutt svarer påfølgende «Det har ikke noe å si, for jeg er ikke like dårlig som dem», mens han ler og ser seg rundt etter andre medelevers reaksjon. Presentasjonene gjennomføres til slutt, og det utdeles så individuelle oppgaver som de jobber med resten av timen.*

I denne timen markeres det tydelig egen posisjon, samtidig som guttene prøver å markere andre gjennom alle kommentarene som flyr fram og tilbake i klasserommet. Det kan forstås som at det ikke bare handler om å selv bevise sin egen mannlighet og det å være voksen, men at dette skjer gjennom å forsøke å gjøre andre i klassen til mindre voksen. Ved å henge ut andre gjennom å si at de jukser og kopierer fra internett, så kan det være en indikator på at de er mindre voksne og derfor må ty til snarveier for å kunne fullføre oppgaven. Det kan også være en mulighet for at de prøver å sette hverandre ut av spill, og slik senke forventningsnivået til en selv skal i ilden. Det som derimot er min oppfattelse, er at det er eksempler på hvordan framheve seg selv og skaffe seg autoritet gjennom å være svært tydelig og direkte. Jeg anser det som et eksempel på overflødig maskulinitet, hvor det handler om å være så synlig som mulig i klasserommet. Ved å rope ut andre navn så kan det ses på som en måte å vise sin egen stemme, at man tør og innehar en autoritetsposisjon stor nok til å kunne være med på å diktere hvem skal begynne å presentere. Samtidig så anser jeg det som et virkemiddel for å se om de andre lar seg føye av å bli nevnt i plenum, og dermed faktisk begynne presentasjonsrunden. Det kan også ses på som et opprør mot lærerne og skoleinstitusjonen. Sune Qvotrup Jensen skriver at unge menn med en annen etnisk bakgrunn opplever marginalisering. En måte å bedrive motstand mot dette på er å uttrykke og utspille et repertoar av maskulin dominans (Jensen 2010). De er voksne elever, og menn, og ønsker derfor ikke å bli fortalt av en lærer: «Du skal begynne, fordi det har jeg bestemt».

Opprøret mot at andre bestemmer over en selv kommer til syne gjennom replikken «nei, hold kjeft din idiot». Min lesning er en markering av at «du bestemmer ikke over meg, ikke prøv deg». I og med at det skjer fram og tilbake med ulike elever virker det på meg som en innlysende autoritet- og mannlighetskamp. Det virker ikke som den naturlige og macho/kameratslige tøffe humoren på hverandres bekostning, men det er en tydelig agenda om å markere egen posisjon, gjennom å forsøke å trykke andre ned. Det virker å handle om å heve seg over andre for å oppnå respekt uten å vise svakhet, eller la det gå inn på en. Thomas Michael Walle skriver om menn fra etniske minoriteter og refererer til Inger-Lise Lien sin forskning om ungdom i et flerkulturelt skolemiljø i Oslo fra 2002. Hun deler mannlige elever inn i tre typer, deriblant 'de hypermoderne' som hovedsakelig er gutter med utenlandsk bakgrunn. Disse hevder hun ikke holder sine aggressive følelser tilbake, og er ofte involvert i konflikter med både lærere og medelever. Ifølge Lien er det mellom disse guttene at den mest seriøse konkurransen om respekt og maskulinitet foregår (Walle 2006). Det er klare likhetstrekk med min studie og gruppen mannlige elever med utenlandsk bakgrunn her. Likevel er det viktig å understreke at denne måten å uttrykke sin mannlighet på, ikke kun kan baseres på deres etniske bakgrunn. Det er også ulike sosiale variabler som må inngå i en slik analyse av kjønnet praksis. Denne

formen for mannligheitsuttrykkelse handler muligens derfor mer om sosiokulturelle- og økonomiske forhold enn etnisk bakgrunn. Man kan trekke paralleller til norske arbeiderklassegutter på 50- og 60 tallet, og hvordan deres rolle ble utøvd med flere likhetstrekk til dagens GS-elever (ibid.).

Latteren og fortsettelsen av slengbemerkinger under presentasjonene forstås her som en måte å nedverdige andre på, med en agenda om at det skal ha positiv innvirkning på egen posisjon. Selv når læreren trår til og prøver å få den ene eleven til å sette seg selv inn i lik samme situasjon, så er responsen tydelig at 'jeg er bedre enn de andre', hvorpå han ser rundt etter bekreftende reaksjoner fra de andre. Det som utpeker seg som interessant i en slik setting er det paradoksale i at det virker å være det å bevise sin egen mannlighet som ligger bak. Særlig i og med at det av mange vil kunne anses som umoden og delvis uvøren oppførsel, og dermed lite mannlig. Det kan ikke sies å være en så enkel forklaring som kulturforskjeller som ligger bak, da bakgrunnen og oppførsel hos de ulike elevene må antas å kunne være svært forskjellige med tanke på nasjonalitet, religion og botid i Norge. Det som derimot kan slås fast er at det har oppstått en egen klassekultur i GS-klassene. Muligheten for at det ikke er en særegen klassekultur, men en større skolekultur er til stede, men manglende data fra vgs.-klassene, gjør at jeg ikke kan diskutere det ytterligere. Jeg vil likevel understreke at min oppfatning er at det virker å være stor sannsynlighet for at det er særegent for GS-klassene, da mine observasjoner kombinert med informantutsagn tilsier at påvirkningen fra de andre klassene er minimal, og derfor vanskelig å skulle kunne omtale slike handlinger i klasserommet, som en del av en større skolekultur.

### 5.3 Trygghet eller mistillit?

Gjennom tilstedeværelse på skolen har jeg vært vitne til flere situasjoner som virker å vise manglende tillit og trygghet overfor hverandre, blant de mannlige GS-elevne. Jeg vil eksemplifisere dette med en observasjon fra en time, hvor en konflikt oppstår mellom flere av elevene:

*Det er engelsktime, hvor oppgaven er å se en Mr. Bean episode, for så å skrive ned spørsmål fra episoden på engelsk som de skal spørre medelevene om etterpå. Idet episoden er ferdig og læreren spør om noen har spørsmål begynner en av guttene å romstere i sekken sin. Han leter under pulten, i vinduskarmen, og stønner høylytt og slår oppgitt ut med armene. Det kommer så fram at telefonen hans er borte. Det er bare 9 elever til stede, da det er høyt fravær i dag. Læreren velger å ta noen minutters pause for å hjelpe han å lete etter telefonen. En annen gutt går da mot døren til klasserommet. Han som leter etter telefonen sin, roper «Hvor skal du?! Ingen skal ut før jeg har funnet telefonen min. Den var i klasserommet sist jeg så den, så den må være her inne et sted». Eleven ved døren svarer kontant: «Du bestemmer ikke over meg!», og går likevel ut av klasserommet. Han som har mistet telefonen sin går også ut klasserommet og kommer tilbake etter 5 minutter, fortsatt tydelig opprørt. Ved døren oppstår det nå høylytt uenighet mellom han som har mistet telefonen, og han som tidligere ble stoppet på tur ut av døren. Jeg hører ikke hva som blir sagt, men det virker på meg som at det snakkes på flere ulike språk etter hvert som flere elever blir med i diskusjonen.*

*En tospråklig assistent går inn i situasjonen og forsøker å roe ned alle sammen, å få klarhet i hva som har hendt. Læreren kommer også til og involverer seg. Jeg hører en jente si at hun ble kalt noe fornærmende, men på grunn av alle*



*stemmene som snakker samtidig hører jeg ikke konkret om det kommer frem hva som ble sagt. Jenta kommer så marsjerende inn i klasserommet og sier til en kamerat «Jeg er så drittlei av disse idiotene» for så å rope ut mot døren «Jeg skjønner hva det betyr, det er IKKE greit». En gutt kommer inn og sier at det hele er en misforståelse, at han ikke sa det hun påstår. Læreren kommer inn i klasserommet og sier at de kan ta en prat etter timen, eller i morgen. Timen starter så igjen, riktignok bare for de siste fem minuttene.*

Eleven som ikke finner igjen telefonen sin virker å ha manglende tillit overfor klassekameraten som er på tur ut døren. Han oppfatter det tydelig som mistenksomt at noen prøver å forlate klasserommet idet han har sagt høyt at han ikke finner telefonen sin. Han som blir bedt om å holde seg i klasserommet responderer kontant og akter ikke å la andre fortelle han hva han kan eller ikke kan gjøre. Hele situasjonen oppstår raskt og nærmest ut av ingenting, slik jeg oppfatter det. Det virker heller ikke på meg som at det er grunn til at han som var på vei ut av klasserommet skulle ha større sannsynlighet for å vite noe om telefonen, med mindre det er en forhistorie de to som jeg ikke kjenner til. Det som derimot virker klart, er at det her er et eksempel på manglende tillit og trygghet mellom medelever. Det kan tenkes at det baseres på tidligere erfaringer som tilsier at mistilliten er større enn tilliten innad i klassen for denne gutten. Idet han som har mistet telefonen nærmest angriper klassekameraten sin med en anklagende tone, vekker det noe i den andre som går rett inn i forsvarsmodus og hevder at han bestemmer over seg selv, og ingen andre. Utfordringen er at slike hendelser ikke er forebyggende og tillitsskapende for fremtiden, men heller det motsatte gjennom å anklage andre, og forsvare seg selv fra anklager.

Begge to, både han som har mistet telefonen og han som anklages, uttrykker her det jeg anser som overflødig maskulinitet. Måten denne situasjonen håndteres på viser at flere (også andre elever) fort melder seg på og blir høyrøstede og kan oppfattes som brautende. Slik jeg ser det er denne overflødige maskuliniteten et opposisjonelt uttrykk for det å være infantilisert i skolen, på bakgrunn av sin alder og utdanningsnivå. Det blir dermed viktig å etablere og synliggjøre sin egen posisjon som voksen mann. Måten det gjøres på blir overflødig i form av skape mer og en større konflikt enn det som opprinnelig var situasjonen. Den overflødige mannligheten blir dermed dominerende, og hemmer kommunikasjonen, rasjonaliteten og konfliktløsingen. Det virker å være viktigere å synliggjøre seg selv og 'bruse med fjærene' enn det å faktisk løse situasjonen.

Min forståelse er at klassemiljøet i større grad virker usikkert og ikke like trygt som det idealet man ønsker at en klasse skal være. Disse elevenes bakgrunn og erfaringer fra tidligere har ofte skapt usikkerhet og manglende trygghet sammenlignet med jevnaldrende som ikke har måttet flytte til et nytt land helt alene, lære seg et nytt språk og ta utdanning på et nivå som egentlig ligger lavere enn det alderen tilsier. Nære og trygge relasjoner blir i slike tilfeller særdeles viktige, og fravær av disse skaper mer av den utryggheten som man ideelt ønsker å unngå. Det virker å være større konsensus for å framstå som hardhudet og tøff, framfor å være oppmuntrende, støttende og forståelsesfull overfor klassekamerater. Det kommer også tydelig fram at tilstedeværelsen av flere ulike språk innad i klassen kan skape utrygghet og potensielle misforståelser. Usikkerheten rundt hva som faktisk sies til enhver tid er en forståelig faktor for mistillit og utrygghet, da det ikke er like enkelt å skulle gå inn i det å ha en konstruktiv samtale i etterkant, hverken for elevene eller for lærerne. Derfor kan det tenkes at det å hele tiden å framstå som tøff er lettere å håndtere innad i klassen, da det kan signaliseres også non-verbalt gjennom kroppsspråk og helhetlig framtoning. Min

påstand er at det kan være fordi det er mer komplekst og utfordrende å skulle vise mykere sider av seg selv, og samtidig prøve å forstå sine medelever. Å være den som skal la seg affisere av stort og smått som skjer på skolen og ellers i livet, kan muligens virke vanskelig å skulle kommunisere på en måte som likevel utsondrer at man har kontroll, og derfor utelates det istedenfor. De mange ulike språklige forutsetningene gjør at dette kan oppleves som vanskelig å få til, og forsterker mistilliten og manglende trygghet overfor hverandre.

### 5.3.1 Trygghetens grenser

Observasjonen nedenfor utspilte seg under en norsktime:

*Temaet for timen er dikt og bruk av virkemidler. Det starter med en oppsummering fra forrige time og læreren snakker om sammenligning, bruk av ord for å skape bilder. Så går læreren videre til bruk av metaforer og 3 elever leser opp egenskrevne dikt. Mens de 3 guttene leser diktene sine avbryter medelever med kommentarer som «Det her er så dårlig» eller «Jeg skjønner ingenting ass». På grunn av oppstykket lesning og uttale klarer jeg ikke å høre innholdet i diktene. Det viser seg at den ene gutten har funnet et dikt på nett som han bare leser opp, noe som skaper smil og latter fra både medelever og læreren. Det slås opp et dikt av Jens Bjørneboe på tavlen, og en elev leser det høyt. Da han har lest ferdig roper en annen gutt «Han leser som en gammel mann, lærer, veldig sakte!». Dette sier han gebrokkent og oppstykket, og basert på tidligere møter med denne eleven slik han snakker vanligvis. Det må også legges til at det er samme elev som tidligere hadde kopiert et annet dikt fra internett. De andre elevene ler høyt før læreren svarer: «Men hvordan leser du da? Tenk litt på det neste gang før du roper ut slikt». Det brer seg så en stillhet i klasserommet og undervisningen fortsetter.*

Kommentarene som kommer fra de tilhørende elevene føyer seg inn i rekken av det å framheve seg selv som tøff og opphevet, i forhold til andre i klassen. Det er ikke for å skape trygghet og tillit overfor hverandre, og særlig den som presenterer for resten, virker her å være selvsagt. Det er derimot det motsatte, et forsøk på å skape utrygghet som en del av det å gjøre andre usikre på egen posisjon, og framheve sin egen slik jeg tolker det. Kommentarer som sier hvor dårlig det er, og ikke bare latter, gjør at det framstår som den tydelige agendaen, og ikke bare uskyldig og kameratslig erting. Idet det kommer fram at det ene diktet bare er funnet og kopiert fra internett, og ikke selvskrevet så skapes en lett og humørfyllt stemning med latter, særlig fordi læreren også finner det morsomt. Det kan argumenteres for at det kan virke trygghetsskapende for den eleven det gjelder, og de øvrige i klassen, da læreren reagerer på en slik måte framfor å vise skuffelse og være misfornøyd ved at oppgaven ikke bli gjort slik som det var meningen. Min oppfattelse av denne situasjonen er at læreren håndterte det på en måte som virker tillitsskapende og trygg, til tross for at eleven egentlig hadde begått juks. Det forstås ikke som at læreren oppfordrer til å ta snarveier med skolearbeidet, men heller at et slikt engangstilfelle bidrar til trygghet gjennom å gjøre det til en morsom hendelse, framfor noe negativt som bør få konsekvenser.

Denne tryggheten har derimot en grense, slik jeg ser det. Da en annen elev melder seg til å lese Bjørneboes dikt har han allerede tatt en risiko ved å blottlegge seg og sine leseferdigheter for klassen. Jeg anser det som modig og en måte å selv tre utenfor komfortsonen, hvor mestringen og utviklingen videre av å tørre å lese på norsk bør roses. Utfordringen oppstår idet det bemerkningen om at han leser som en gammel

mann slenges ut, hvilket igjen er et forsøk på å skape utrygghet, slik jeg tolker det. Forskjellen fra like før er at det denne gangen går utover andre enn han selv, i motsetningen til når han kopierte diktet. Dette går direkte på personen som har tatt mot til seg og leser høyt på et språk som ikke er hans morsmål. Læreren responderer raskt, og det virker å føre til ettertanke for han som slang denne kommentaren, men også resten av klassen begrunnet den påfølgende stillheten.

Det er også mulig å forstå lærerens respons som hard og delvis angripende, men nedslagseffekten virker å være stor i positiv forstand. Slike hendelser med kommentarer og bemerkninger som trykker medelever ned i form av at de er dårlige, er dumme eller lignende virker å være en stor del av skolehverdagen i GS-klassene. Det kan tenkes at elevene ikke tenker over hvilke effekter det kan medføre for andre. Klassekulturen har blitt slik, og derfor tar man del i det for å ikke skille seg ut, som igjen fører til opprettholdelse av denne. Læreren påpeker her tydelig at eleven som kom med bemerkningen må forstå at det ikke er en god måte å skape tillit og trygghet i klasserommet. I stedet for å bare si «tenk over om det hadde vært deg selv som stod der» så er han mye mer direkte og sier at han bør tenke over hvordan hans egne leseferdigheter er. Min forståelse er at det er den måten læreren er nødt til å prøve å gjøre noe med denne utfordringen, for at det skal kunne ha gjennomslagskraft. Implisitt i lærerens kommentar kan man lese at han sier at det er ingen i denne klassen som leser perfekt norsk, som er helt greit, men man må dermed holde seg for god for å være nedlatende overfor andre. Den tryggheten som oppstod ved lærerens respons på det kopierte diktet, var ikke til stede ved slengbemerkningen om en annens elev høytlesning. Grensen for en slik trygghet virker derfor å trekkes der hvor andre elever enn en selv involveres. Linjen krysses idet læreren oppfatter det som nedrakkende atferd overfor andre, og dermed slås det ned på.

Det kan sies å være et paradoks å prøve å framheve seg selv ved å rakke ned på andres leseferdigheter, når de er på samme nivå eller lavere. Det virker å være denne mannlighets- og autoritetskampen som gjennomsyrrer mye av skolehverdagen, hvor konsekvensene er at det oppstår mer utrygghet. Om det hadde vært annerledes med en jevnere kjønnsfordeling i klassene er bare en spekulasjon, men den store andelen mannlige elever virker absolutt å være av stor betydning for denne typen klassekultur.

#### **5.4 Ulike former for mannlighet**

I dette kapitlet har jeg belyst et utvalg mekanismer, situasjoner og hendelser som preger skolehverdagen for de mannlige GS-elevene. Det er viktig å understreke at det er mine fortolkninger som utgjør bakgrunnen for å kunne hevde at det er en særegen klassekultur i GS-klassene, og ikke nødvendigvis eksplisitte uttalelser fra elevene selv. Min påstand er at det som virker å være av størst betydning er den store andelen av mannlige elever i disse klassene. Jeg har ikke vært vitne til lignende mekanismer, interaksjoner eller bemerkninger blant de kvinnelige elevene, som er i klart mindretall i denne konteksten.

Jeg har analysert fram ulike mannlighetsformer, som 'den selvforsørgende', hvilket virker å være et ideal for flere av de mannlige elevene. Motsatsen er opplevd infantilisering som i enkelte tilfeller fører til utagerende atferd som en protest og markør mot dette. Det kommer også fram eksempler på de trygge/utrygge mannlige GS-elevene, som jeg har vist kan være samme individ som endres, kontekstavhengig. Selv om Julius omtaler klassemiljøet som trygt og nært, hvor de er lyttende og respekterer hverandre, kan det tyde på at det ikke gjelder hele tiden. Det finnes en grense som er mulig å trække over

for hva som anses å være 'innenfor' de respektable og enige rammene, virker å komme tydelig fram, da læreren griper inn i en norsktid.

Sett i lys av det overnevnte er min påstand at overflødig maskulinitet eller mannlighet er en god betegnelse på store deler av oppførsel og handlinger for flere av de mannlige GS-elevene, og essensiell for deres opplevelse av egen skolehverdag. Jeg forstår det som at det oppstår som følge av usikkerhet og risiko for å bli oppfattet som for lite mannlig, feminin eller det å være annerledes på skolen i form av å ikke være norsk. Det kompenseres for dette gjennom den overflødig mannligheten, som for enkelte kan virke brautende, og litt i overkant, i likhet med andre typer 'machokulturer' som for eksempel fotball- eller ishockeygarderober. Det betyr ikke at det er et kjennetegn eller en generell oppførsel og væremåte for disse elevene på alle arenaer de befinner seg på, men i den lokale konteksten på skolen og i klasserommet for de mannlige GS-elevene. Sitatene til Julius og observasjonene betraktes som en stadfestelse av at det er realiteten innenfor de kontekstuelle rammene skoleliv, mannlige elever i GS-klasser og kort botid i Norge. Samtidig som det anses som eksempler på hvilke faktorer som ligger til grunne for at en slik klassekultur har oppstått.

## 6.0 Ambisiøse, fornuftige og ensomme

I dette kapitlet undersøker jeg GS-elevenes tanker om veien videre etter grunnskoleopplæringen for voksne, og videre karriereplaner. Hva de har søkt på, eller planlegger å søke på videregående? Videre vil det også komme fram hvilke jobber de ønsker i framtiden. Jeg stiller spørsmålet: Hvordan omtaler GS-elevene sine framtidige utdanningsvalg og ambisjoner, og hvilke forståelser av seg selv og andre kommer til uttrykk gjennom disse framtidfortellingene? Formålet med å inkludere dette er å diskutere bakenforliggende årsaker til disse ønskene. Handler det om at det er drømmejobben? Virker det oppnåelig? Eller handler det om hva en slik jobb kan føre til av personlig utvikling, sosialt nettverk og det å bli bedre integrert i Norge? Det vil framkomme at dagens situasjon og opplevelsen av egen skolehverdag er av betydning for informantenes framtidsplaner.

### 6.1 Unge flyktninger i utdanning

GS-elever inngår ikke i kategorien 'under utdanning' i statistikken, da det er kun fra og med videregående opplæring som regnes som under utdanning. I en rapport utarbeidet for SSB i 2018, kommer det fram at blant enslige mindreårige flyktninger i utdanning har 11 prosent utdanning på videregående nivå. Av enslige mindreårige flyktninger går 28 prosent av kvinner på universitet eller høyskole, og 18 prosent av de mannlige gjør det samme (Dalgard, Wiggen & Dyrhaug 2018). Det er tall betydelig lavere enn den øvrige befolkningen, hvor tallet er over 50 prosent for både menn og kvinner. Spesielt enslige mindreårige flyktninger er overrepresentert i helse- og sosialfag og idrettsfag i høyere utdanning, uavhengig av kjønn (ibid.). Samtidig er gruppen enslige mindreårige flyktninger underrepresentert i humanistiske og estetiske fag, lærerutdanninger og annen pedagogisk utdanning, i tillegg til samfunnsfag og juridiske fag. Også på videregående er de underrepresentert i allmennfag (Dalgard, Wiggen & Dyrhaug 2018). Av alle bosatte enslige mindreårige flyktninger per november 2015 var 74 prosent aktive. I denne sammenhengen innebærer det de som er i arbeid, under utdanning eller i introduksjonsprogrammet for innvandrere (ibid.).

Kapitlet baseres på intervjuer med tre informanter, alle fra GS-klasser. Wilma, Samuel og Miriam er eksempler på elever som har framtidsplaner som både er tradisjonelle og utradisjonelle med tanke på yrkesvalg og kjønn. I likhet med samtlige andre GS-elever jeg har snakket med, har de planer om å søke seg til yrkesfaglig utdanning etter grunnskoleopplæringen. Alle informantene ble under slutfasen av intervjuene spurt om hvor de ser seg selv om 5-10 år. Jeg eksemplifiserte med å si hva de ønsker å gjøre, med tanke på skole, jobb, eller eventuell familie. Det kommer fram at det ikke er kun karriereplaner som opptar alle, men også mer personlige og ambisjoner med tanke på frivillighet. Jeg analyserer fram subjektposisjoner som viser hvilke tanker og erfaringer som ligger bak GS-elevenes framtidsplaner, og hvordan de posisjonerer seg selv overfor både nordmenn og GS-elever. Noen valg er tilsynelatende godt gjennomtenkte, mens andre virker å være mer følelsesstyrt og ambisiøse, både med tanke på framtidig jobb, men også sosialt liv. Dette er inspirert av Staunæs (2004) sine referanser til Foucault og Haraway, og at 'andetgjørelse' handler om hva som defineres som passende eller upassende, eller det normale eller unormale. Subjektivitet og kategorier utføres i forhold til hva det ikke er. Det framkommer i dette kapitlet gjennom å synliggjøre hvordan elevene inntar og befester seg selv i andre og/eller første posisjon, men at dette er kontekstavhengig og skiftende, også for samme elev. Informanten Wilma vil her dukke opp både først og sist i kapitlet, men med ulik vinkling. Jeg ønsker med det å framheve

at samme individ kan posisjonere seg ulikt, avhengig av kontekst og tidspunkt i en og samme samtale, selv om personen er den samme.

## 6.2 'Den ambisiøse kvinnelige GS-eleven'

Wilma er 21 år og kom til Norge i 2015. Hun var på intervju tidspunktet elev i G4 og skulle dermed begynne på videregående høsten 2019. Hun forteller at hun har gått 7 år på skole i hjemlandet, hvor de første 5 årene ble undervist på hennes morsmål og de siste to på engelsk. Wilma snakker flere språk, blant annet norsk, engelsk og arabisk, i tillegg til to nasjonale språk som snakkes i hjemlandet. Hun understreker flere ganger i løpet av intervjuet at hun trives godt på skolen. Hun snakker positivt om den nye organiseringen etter samlokaliseringen, da hun synes hun snakker mye mer norsk enn på skolen hun gikk på tidligere. På spørsmål om framtiden svarer hun følgende:

**Wilma:** «Jeg håper at jeg om 5-6 år er ferdig med skole og studier. Jeg har søkt elektro på videregående og vil gjerne ta påbygg, for så å begynne å studere datateknologi.»

**Jesper:** «Så du har egentlig bestemt deg ganske mye allerede for hva du vil videre du da skjønner jeg?»

**Wilma:** «Ja, eller hvis det går da. Men det er planen min i hvert fall. Ellers så vil jeg bare ha et normalt liv da, (hehe), men jeg vil i hvert fall gjøre ferdig studier.»

**Jesper:** «Hva er grunnen til at du ønsker å studere datateknologi da? Og er det noe annet du tenker virker spennende også?»

**Wilma:** «Det er nok bare fordi jeg synes det virker veldig interessant med data og elektronikk. Og så er det fordi jeg i hjemlandet mitt klarte å lage elektrisitet av kubæsj og kutiss sammen med en lærer, etter en lang prosess. Jeg tror det er derfor jeg har lyst til å gå videre med elektrisitet, fordi om det finnes løsninger med slike økologiske ting, så kan det jo hende at det finnes mange andre måter også. Det er litt vanskelig å forklare, men om jeg går videre med elektro så kan jeg tenke meg å forske litt senere for å finne mer ut av hva som kan gå an liksom. Jeg vet ikke om jeg klarer det enda, men det er planen min i hvert fall. Jeg håper jeg får til det (smiler bredt).»

Wilma uttrykker her tydelig et ønske om å ta høyere utdanning, hvor hun også skildrer en plan for hvordan det kan forløpe seg. Hun begrunner det med en egeninteresse som stammer fra erfaringer hun har gjort seg i hjemlandet. Sammenlignet med de andre informantene fra GS-klassene, er Wilma en av få som tydelig ytrer et ønske om å studere videre etter videregående, og kan forstås som et ambisiøst unntak fra normen. Det virker likevel å være en form for forsiktighet og tilbakeholdenhet ved at hun flere ganger sier «dersom det går da», eller «jeg vet ikke om jeg klarer det enda».

Gjennom mitt feltarbeid har jeg sett og hørt et mønster for hva GS-elevne har søkt, eller planlegger å søke, på yrkesfaglig videregående utdanning. Det som går igjen er helsefag, bygg -og elektrofag, og TIP (teknikk og industriell produksjon). En mulighet er derfor at GS-elevne blir rådet til disse utdanningsretningene av skolen, da det virker å være gjeldende i så stor grad. I en rapport fra Danmark fra 2010, kommer det fram at det er blitt gjort strategiske grep som har forbedret fag og yrkesopplæringsforhold og de generelle utdanningsforholdene for innvandrere. Dette har gjort at ca. 40 prosent av elever med innvandrerbakgrunn gjennomfører fag og yrkesopplæring i Danmark (NOU 2010:7). Det finnes lite forskning som går spesifikt på rådgivningen rolle for minoritetsspråklige elever i Norge. Rådgivere opplever at minoritetsspråklige kan ha urealistiske utdanningsmål og for liten kjennskap til norsk skole- og utdanningssystem

(ibid.). Dersom det er representativt også ved skolen jeg har gjort min studie, så kan det tenkes at skolen opplever studiespesialisering som urealistiske mål for GS-elevene. Dermed blir de veiledet til å søke på yrkesfaglige linjer på videregående etter fullført grunnskoleopplæring for voksne.

Wilma sine ambisjoner og valg skiller seg ut fra et kjønnsstradisjonelt yrkesvalg. Min påstand er at hun inntar andreposisjon gjennom å fortelle om sine drømmer og ambisjoner, for så å bli mer defensiv og implisitt si at det ikke er sikkert at det er mulig å oppnå. En måte å forstå det på er i lys av hennes posisjon som GS-elev og utenlandsk. Selv om hun er ambisiøs og mer offensiv, sammenlignet med andre informanter, virker hun og selv begrense seg og påminne seg selv konteksten hun befinner seg i. Som kvinne innen en mannsdominert yrkesretning, utenlandsk og voksen GS-elev i norsk utdanningskontekst inntar hun her andreposisjon, eller føler på at andre befester hennes posisjon som andreposisjon sammenlignet med norske vgs.-elever. Hun vil gjennom kombinasjonen av disse faktorene ha potensielt flere og større utfordringer enn en norsk elev på elektrolinje og videre på høgskole/universitet. Konsekvensen er at hun ikke helt tør å tro på dette selv, hundre prosent.

Det kan også argumenteres for at Wilma også inntar førsteposisjon ved å beskrive et ønske om å gå en akademisk retning, og det å kunne tenke seg å forske senere. Sammenlignet med andre GS-elever er det et ambisjonsmål som skiller seg ut. Hun inntar førsteposisjon blant GS-elever, både i form av å ha høyere ambisjoner og drømmer enn mange av medelevene, og attpåtil som kvinne. Hennes videre utdanningsplaner kan forstås som å være viktig for tro og håp om at hun er i stand til å nå sine mål, og også som en representant for andre GS-elever. Hennes erfaring fra hjemlandet med å skape elektrisitet av kuekskrementer kan i en norsk utdanningskontekst virke fjernt og vanskelig å skulle begripe. I denne sammenhengen kan Wilma sin bakgrunn som flyktning og opprinnelse fra et annet land være betydningsbærende for hvilken karrierevei hun ønsker å gå. En slik erfaring vil for mange norske ungdommer virke helt usannsynlig, og erfaringer av ekvivalent betydning vil sjeldent forekomme. Wilmas ønske og ambisjoner om å gå høyere utdanning, og jobbe med forskning videre, kan derfor leses som et produkt av hennes bakgrunn. Det kan også tenkes at hennes kjønn er av viktig betydning for disse framtidspanene. Etter at intervjuet egentlig er avsluttet forteller Wilma:

**Wilma:** «Det er ikke vanlig i vår kultur at jenter står opp med sine meninger i større forum. Jeg håper at dette vil endres, men det kommer til å ta tid. Det er ikke nok å si det, og så endres det i løpet av en uke akkurat.»

Utsagnet forstås som at Wilma ikke nødvendigvis ønsker en slik framtid ene og alene for seg selv, men også på vegne av andre jenter/kvinner med lik bakgrunn. Gjennom formuleringen «i vår kultur» indikerer hun at det er en utfordring som finner sted i hjemlandet, og blant andre som bor i Norge med opprinnelse fra samme land. Hennes opplevelse av dagens skolesituasjon og ønsker for framtiden forstås dermed som et produkt av hennes posisjon som utenlandsk og kvinnelig GS-elev. Hun framstår som reflektert og realitetsorientert ved å si at det vil ta tid for å oppnå endring. Hun er med andre ord innforstått med at det ikke vil skje en forandring ved at hun eller andre bare sier ifra om at 'hei, jeg har også en viktig mening'. Hun virker derfor å ha stor tro på at hun kan bevise for seg selv og andre gjennom handling, at det er en nødvendig holdningsendring som må til, men at det ikke er gjort i en håndvending.

I tillegg til å ha en slik ambisjon, også på vegne av andre kvinner fra hjemlandet, kan det forstås som et bidrag for å ønske å gi noe tilbake til hjemlandet. Idet hun sier at det kan jo finnes mange muligheter for økologisk produksjon av energi, oppleves det som at hun også har en tanke om å kunne bidra til videreutvikling av energiproduksjon i hjemlandet sitt senere i livet. Wilma kan forstås som en person som ønsker å realisere seg selv og sine drømmer gjennom å slå et slag for både kvinner og menn i og fra hjemlandet sitt. Dette gjøres ved å ta høyere utdanning, jobbe med forskning og være en aktiv bidragsyter for endring av kjønnsrollemønstre og for utviklingen i eget hjemland.

### 6.3 'Den fornuftige og integrerte unge mannen'

Intervjuet med Samuel ble gjennomført kjapt, da han svarte kort og konsist på de fleste spørsmålene. Stemningen var likevel lett og ledig, og vi hadde en god tone hele veien. Vi kom raskt fram til spørsmålet om hvor han ser seg selv om 5-10 år. I sitt svar på viser Samuel at han har klare planer for framtiden sin:

**Samuel:** «Jeg skal bli sykepleier, så jeg tenker å gå helsefag på vgs.»

**Jesper:** «Åja, er det noen spesiell grunn til at du har lyst til det eller?»

**Samuel:** «Grunnen til det er at det er masse krig i verden, og jeg kommer til å få meg en sikker jobb med å studere sykepleie. Her i Norge trenger vi sykepleiere hele tiden, det er også viktig at menn har lyst til å bli det. Og nå har jeg nettopp fått meg jobb på sykehjem gjennom arbeidspraksis, så blir det kanskje sommerjobb fra og med juni på samme plass. Håper kanskje jeg kan få meg en fast deltidsjobb etter sommeren også.»

**Jesper:** «Så bra! Hvordan fikk du den jobben da?»

**Samuel:** «Jeg kjenner en som jobbet der, som sa til meg at han skulle slutte. Så da spurte jeg om jeg kunne søke og om jeg kunne få adresse og sånn til å søke med CV. Så dro jeg bort med søknad og CV og spurte og sa at jeg kjente han som skulle slutte. Uken etter ringte de meg og sa at jeg kunne få jobbe praksis i en periode, og så kan vi se om jeg kan få jobbe mer etter det.»

**Jesper:** «Er det etter at du har fått denne jobben at du har lyst til å bli sykepleier da? Eller er det noe du har tenkt på tidligere også?»

**Samuel:** «Det hadde jeg lyst til før også. Jeg hadde egentlig tenkt å gå restaurant- og matfag siden jeg har 6 års erfaring fra bransjen i ulike land. Der jeg sist hadde fast jobb gikk konkurs, så da tenkte jeg at jeg hadde lyst til å bytte til noe innen helse. Da tenkte jeg at det var kjempebra å få jobb på sykehjem for å få masse erfaring innen helse.»

Samuel beskriver et arbeidsmarked som virker trygt, da behovet eksisterer, og trekker også fram sitt eget kjønn, med en intensjon om å framheve viktigheten av menn som sykepleiere. Samtidig viser han initiativ og pågangsmot ved å aktivt ha oppsøkt en arbeidsplass for å skaffe seg erfaring, som har fungert godt for ham. Begrunnelsen til Samuel virker å være godt gjennomtenkt, men han gir ikke en ytterligere forklaring på hvorfor det er viktig at menn utdanner seg til sykepleiere. Det kan leses som at Samuel har blitt internalisert inn i den norske kjønnslikestilte tankegangen, og at her finnes det gode og trygge jobbmuligheter. Dette er interessant i og med at menn i liten grad har søkt seg til tradisjonelt kvinnedominerte omsorgsykker, i motsetning til kvinner som har i stor grad søkt seg til tidligere mannsdominerte eliteyrker (Reisel og Teigen 2014 i Halrynjo & Teigen 2016). Samuel forklarer at han endret planene fra kokk til noe innen helsesektoren, uten å si mer utfyllende om hvorfor. Det kan tenkes at Samuel ønsker å innfri de forventningene og rådene han muligens har fått fra ansatte på skolen, andre instanser, eventuelt personer i sin omgangskrets. Dersom han har blitt eksponert for



holdninger og utsagn som sier at innvandrere må få seg en jobb og bidra til samfunnet i form av arbeidskraft og skattebetaling, så har han tatt dette på alvor og skaffet seg arbeidserfaring tidlig. Samtidig kan det hende at skolen anbefaler GS-elevene å søke seg til yrkesfag, da dette virker å være det mest realistiske ambisjonsnivået med tanke på gjennomføringsevne, som et eksempel på at rådgivere opplever at minoritetsspråklige elever kan ha urealistiske utdanningsmål (NOU2010:7). Det eksisterer dermed en mulighet for at Samuel aktivt har blitt rådet til å søke seg til yrkesfaglig opplæring.

Samuel sier ingenting om høgskoleutdanning i forbindelse med ønsket om å bli sykepleier. Det kan derfor tenkes at han mener det er snakk om å søke på helsefag på videregående i første omgang. Dette oppleves også som overkommelig fra skolen sin side. I og med at samtlige GS-elever har søkt, eller forteller at de planlegger å søke yrkesfag, virker det å være et tydelig mønster. Etter at Samuel sier det er gunstig med arbeidserfaring fra sykehjem, spør jeg hvordan han synes dagens organisering etter samlokaliseringen fungerer:

**Samuel:** «Det er litt rart at grunnskole er her på vgs.»

**Jesper:** «Du synes det er rart? På hvilken måte?»

**Samuel:** «For eksempel når noen spør hvor jeg går på skole så sier jeg (navnet på skolen) videregående. Deretter spør de «Åja, på vg1 eller vg2?», så må jeg forklare at jeg går på grunnskole liksom.»

At han opplever det «rart» viser en opplevd infantilisering, slik som Julius i kapittel 4. Han virker å finne det ubehagelig idet han må innrømme overfor andre at han ikke går på videregående på 'ordentlig'. Hvis han har en plan, og følger den med tanke på sin karriere og får seg en trygg jobb, så kan det bøte for deler av den opplevde infantileringen. Samuel kan dermed forklare for andre hva planen hans er, og at han kan jobbe målrettet mot en karrierevei som portretterer han som mer voksen enn kun å si at han går grunnskoleopplæring. Hans plan og valg er derfor fornuftig for hans egen del, samtidig som han følger de potensielle rådene gitt til ham. Han viser også et ønske om å integreres ved å komme seg ut i arbeidslivet, i et yrke som har som mål å øke kjønnsbalansen gjennom rekruttering av flere menn. Han vil dermed ikke ta en jobb kun for å ha inntekt, men det er også gjennomtenkt om hvorvidt det er et område hvor Norge har et behov eller ikke.

Det viktigste for Samuel er å tre ut av den posisjonen han befinner seg i per i dag. Med sin innvandrerbakgrunn, kort botid og tidligere skoleerfaring er det lett å se for seg at Samuel opplever seg som marginalisert i skolehverdagen. Han uttrykker tydelig at han opplever sin skolehverdag per nå som «rar», i form av å være GS-elev på en videregående skole. I den større skolesammenhengen innehar Samuel derfor en andreposisjon, da de norske elevene er de som har definisjonsmakten for hva som er det riktige og normalen på skolen. Konsekvensen er en opplevd infantilisering i likhet med Julius, hvor det viktigste for å begrense denne følelsen virker å være å skaffe seg en trygg og god jobb som det er et behov for, som i Samuel sitt tilfelle er sykepleier.

Ved å gå helsefag på videregående kan Samuel vise til planen om å bli sykepleier. Selv om det er et utradisjonelt yrkesvalg, så vil begrunnelsen om at det er viktig med en jevnere kjønnsfordeling kunne oppfattes som legitim og god for andre jevnaldrende som spør, både norske og utenlandske. Han slipper å skulle svare «rart på en måte», slik som han nå opplever det med spørsmål om skole og det å gå grunnskoleopplæring på en videregående skole. Med denne begrunnelsen vil Samuel på sikt kunne distansere seg i større grad enn nå fra andreposisjonen, og på den måten begrense følelsen av å bli

infantilisert. Selv om han på en ny måte er i mindretall, denne gangen i form av sitt kjønn under utdanning og på arbeidsplassen, vil det ha et mye mindre utslag enn slik det er i dag. Han er da på vei inn i et viktig og meningsfullt yrke, som det norske samfunnet er avhengig av. Dersom noen skulle kommentere at valget hans er rart, eller vanskelig å forstå, har han da en bedre måte å respondere på. Han ønsker det, rekruttering av menn er viktig og det er gode arbeidsmuligheter framover. Den opplevde minoreringen Samuel vil kunne føle på som konsekvens av å være mann, vil jeg påstå kommer til å være mindre merkbar og avgjørende enn den minoreringen han opplever i dag, som følge av å være GS-elev på en videregående skole.

#### **6.4 'Den selvrealiserende og ensomme GS-eleven'**

Miriam er en av de yngste GS- elevene jeg har hatt kontakt med. Hun er 18 år, går i G4, og har allerede søkt på videregående. Hun har bodd 4 år i Norge, snakker godt norsk og er veldig rolig og lavmælt, både under intervjuet og ellers. Flere ganger i løpet av intervjuet sier hun at hun ikke har norske venner, og anser kun én jente som hun kom til Norge sammen med som vennen sin. Andre klassekamerater betegner hun kun som bekjente. Hun svarer rolig og villig på alle spørsmålene under intervjuet, men påpeker ofte mangel på norske venner. Det gjør at det virker å være et sårt tema. Jeg opplever henne ikke som direkte trist, heller tvert imot da hun smiler og ler mye. Det hun forteller har likevel en viss tristhet over seg gjennom hennes gjentatte utsagn om manglende vennskap med nordmenn. Mot slutten av intervjuet forteller hun følgende om framtidsplanene sine:

**Jesper:** «Om du tenker 5-10 år fram i tid da, hva håper du at du holder på med da? Skole, jobb, familie, fritiden din, hva som helst?»

**Miriam:** «Kanskje jeg kan være ferdig med skole, jeg har lyst til å bli sykepleier så jeg skal gå helse og oppvekst på videregående, og så senere på høgskole.»

**Jesper:** «Tenker du lærling da eller?»

**Miriam:** «Jeg tenker lærling ja, ta fagbrev og så fortsette på høgskole.»

**Jesper:** «Hva er grunnen til at du vil bli sykepleier da? Du sa noe om å ville jobbe med folk, men det er jo flere andre jobber også hvor man gjør det.»

**Miriam:** «Det er det beste for å bli kjent med forskjellige folk, ved å jobbe i helse for eksempel helsesekretær, sykepleier eller noe. Jeg vil jobbe med folk og snakke med folk, og da er det best å bli sykepleier tror jeg.»

Miriam føyer seg inn i rekken av GS-elever som søker seg til yrkesfaglig utdanning på videregående. Det at hun vil bli sykepleier for «Å bli kjent med folk» og snakke med dem, virker å være utslagsgivende for hennes utdanningsvalg. Det kan hende at det baseres på et ønske om å utvide eget nettverk og praktisere språk, som en løsning for den opplevde ensomheten hun nå føler på i skolehverdagen. Miriam er tilsynelatende håpefull for en slik karrierevei, og tror at det vil gi henne et større nettverk og dermed forbedre hennes sosiale liv i framtiden. I følgende utdrag, hvor venner kommer opp som tema i tilknytning til hennes opplevelse av å være elev, forteller hun følgende om sine vennsrelasjoner:

**Jesper:** «Hvordan synes du det er å være elev her?»

**Miriam:** «Det er bra, men ... Jeg har jo ikke norske venner. Jeg kjenner ingen norske her. Jeg har ikke venner i klassen heller egentlig, vi bare kjenner hverandre om du skjønner. Jeg har bare en venn egentlig. Hun er fra samme land som meg og vi kom til Norge sammen og så gikk vi på samme skole tidligere.»

**Jesper:** «Har jeg forstått deg riktig om at du kunne tenkt deg å kjenne flere norske ungdommer da, at det er noe du har lyst til?»

**Miriam:** «Ja, det har jeg veldig lyst til. Jeg tenker det er viktig å ha noen å gjøre noe sammen med.»

Miriam sine utsagn gjør at hun inntar en posisjon som ensom GS-elev som snart skal begynne på videregående. Sammenlignet med andre GS-elever virker Miriam å ville bli sykepleier for å realisere seg selv, få flere venner med ulik bakgrunn, og ikke kun den ene vennen som hun har per i dag. Hennes yrkesvalg er et steg mot å endre situasjonen hun nå befinner seg i. Miriam har bodd i Norge i 4 år og snakker ganske godt norsk, og forteller at hun har en norsk familie som er husverter. Hun beskriver familien som veldig hyggelige og hjelpsomme med skolearbeid, og at de spiser middag sammen av og til, noe hun setter stor pris på. Til tross for dette så virker hun å oppleve det som vanskelig å ha et manglende sosialt nettverk rundt seg. Dersom hun tar utdanning og får seg jobb som sykepleier vil hun måtte snakke med og forholde seg til en rekke ulike mennesker, både pasienter og kolleger, og det kan for henne virke enklere enn å skulle bli kjent med nye mennesker i dag. Hun forteller også at det finnes et leksehjelptilbud på skolen hvor vg3 elever hjelper GS-elevene et par timer i uken:

**Miriam:** «Men jeg har ikke pleid å være der egentlig siden det er frivillig. Jeg får også leksehjelp hjemme av husverten, og det synes jeg fungerer veldig godt, så da trenger jeg ikke leksehjelpen på skolen.»

At Miriam ikke benytter seg av leksehjelpen, fordi det er frivillig og ikke noe hun må gjøre, kan leses som at hun finner det utfordrende og skulle bli kjent med nye mennesker, og ønsker derfor ikke å utsette seg selv for en slik eksponering. Idet hun er ferdigutdannet og har fått seg en fast jobb er det ikke lenger eksponeringen for fremmede frivillig. Det er noe hun må møte opp på, og slik vil hun mer naturlig bli kjent med og snakke med nye mennesker. Så lenge dette ikke er tilfellet trekker Miriam seg tilbake og holder fast ved den ene vennen hun har fra hjemlandet, som hun har kjent i flere år. Det er forståelig at det oppleves som utfordrende, særlig da hun forteller at hun ikke har venner i klassen sin. Miriams ensomhet blir selvforsterkende ved at hun gjentar det flere ganger til meg og seg selv, og gjør at dørstokkmila for å komme i kontakt med nye mennesker strekker seg lengre. Hun holder derfor fast ved håpet om å en dag kunne realisere seg selv ved å utdanne seg til sykepleier. Opprettelsen av kontakt med nye bekjenskaper vil da bli en naturlig del av hverdagen hennes, framfor å skulle prøve og potensielt feile i innspurten av grunnskoleopplæringen for voksne. Neste år vil hun gå på videregående i klasser med norske elever. Det vil kunne oppleves som mer oppnåelig og naturlig å skulle bli kjent med norske ungdommer neste år, enn hva som er tilfellet i dag.

## 6.5 'Den tilbakegivende samaritanen'

Mot slutten av intervjuet spør jeg Wilma om det er noe hun ønsker å tilføye. Hun vender tilbake til spørsmålet om framtiden sin og forteller på eget initiativ om hva hun ønsker å gjøre ved siden av karrieren:

**Jesper:** «Da har jeg fått svar på veldig mye, tusen takk! Jeg bare lurte på helt til slutt om det er noe du tenker du vil si som vi ikke har snakket om allerede?»

**Wilma:** «Nei jeg har ikke noe å si, men ... du hadde et spørsmål om hva jeg vil gjøre i framtiden. Da kan jeg si at ved siden av skole eller jobb så ønsker jeg å hjelpe noen som trenger det. Det kan være på skolen, sosialt eller hva som helst. Hvis jeg kan hjelpe en person, som igjen hjelper noen andre, og så videre får flere personer hjelp som er bra. Det blir jo på en måte et samarbeid, jeg vil gjøre noe for å hjelpe andre. Men det trenger jeg ikke penger for, det skal ikke være jobben min, men jeg vil gjøre det frivillig. For eksempel jeg kom jo til Norge på en ulovlig vei, og så møtte jeg mange veldig snille folk som hjalp meg liksom. Jeg husker en person i Tyskland som jeg aldri hadde møtt før ga meg 100 euro, og jeg bare tenkte «Han vet jo ikke om jeg er snill engang». Men det hjalp meg så utrolig mye, jeg hadde jo ikke mye mat eller klær eller noen ting, jeg begynte nesten å gråte fordi jeg ble så glad. Så jeg ønsker hjelpe andre på samme måte som noen hjalp meg.»

**Jesper:** «Du ønsker å hjelpe andre siden du ble hjulpet av noen på en måte?»

**Wilma:** «Ja det stemmer (tørker seg i øynene med en serviett) Unnskyld meg! Man skjønner når man har ingenting og får hjelp av fremmede hvor mye det betyr. Så begynner jeg å tenke: Hvor mange mennesker er det som trenger hjelp i verden i dag? Så som sagt jeg vil gjøre det videre i livet mitt, å hjelpe andre. Jeg har jo 1000 kroner i dag liksom, men så finnes det folk som ikke har 1 krone. Så målet mitt er liksom å hjelpe noen frivillig da kan du si. Om jeg møter noen som trenger det. Men man trenger liksom ikke å si at «Nå hjelper jeg deg». Det blir noe annet. Det trenger ikke å være med penger eller noe, men det kan være mange forskjellige måter å hjelpe på. Det må ikke være gjennom Røde Kors for eksempel, det kan bare være noen jeg møter. Jeg er for eksempel også medlem av en organisasjon som sender fakturaer så betaler jeg for å hjelpe noen som trenger det i et annet land, men jeg vil jo hjelpe med annen måte enn penger, jeg vil heller hjelpe noen sosialt om du forstår?»

Wilma forteller uoppfordret om deler av livet hennes som har vært utfordrende i tiden fra hun forlot hjemlandet og før hun kom til Norge. At hun sier at hun kom på en «ulovlig vei» til Norge tolker jeg som at hun ikke hadde oppfylt alle krav til dokumenter og registreringsprosesser, og kan defineres som illegal innvandring. Hun skildrer en uoversiktlig hverdag hvor hun hadde lite med mat, klær og penger, noe som medførte usikkerhet og stress. Likevel trekker Wilma fram denne mannen i Tyskland som noe av det hun husker som positivt og betydningsfullt, hvilket har påvirket henne til å ønske å gjøre noe for andre selv også. Videre inntar hun førsteosisjon, sammenlignet med andre, i et globalt perspektiv: Hun setter det hele i sammenheng med utsagnet om at «Hun har tusen kroner, mens det finnes de som ikke har en krone». Wilma inntar førsteosisjon ved å identifisere seg selv som en privilegert person. Det er interessant fordi hennes historie for mange vil kunne framstå som tøff, utfordrende og Wilma dermed som lite privilegert. Wilma sine erfaringer med å flykte gjennom andre land, og ved å gjøre det ulovlig, har satt spor i henne. Hun skildrer et ønske om å en gang kunne bli en 'tilbakegivende samaritan', da hun selv møtte en i form av en mann i Tyskland, som gjorde inntrykk. Selv om hun fikk penger, og hun gir et økonomisk bidrag til en organisasjon, understreker hun at det ikke nødvendigvis er økonomisk hjelp hun ser for seg å bedrive. Wilma ønsker å bidra sosialt, og kan ses på som å være et uttrykk for å gjøre noe for andre, det som manglet for henne da hun kom til Norge. Hennes bakgrunn gjør at hun tidligere har kunnet blitt kategorisert som 'utsatt', eller tilhørende en 'svak

gruppe': Hun er ung flyktning, har ikke norsk som morsmål og har ikke fulgt alle regler i forbindelse med migrasjonen. Alt dette fører til et manglende sosialt nettverk, i alle fall tidlig etter ankomsten til Norge. Wilma vet av erfaring hvordan denne tiden kan oppleves som utfordrende, og hun ønsker derfor å bidra til å gjøre situasjonen for andre mennesker tilhørende svake grupper.

## **6.6 Representanter for en sammensatt gruppe**

I dette kapitlet har jeg undersøkt ulike gjeldende grunner og bakgrunner for hvordan tre av elevene deler sine framtidsplaner for veien videre etter fullført grunnskoleopplæring. Det skapes ulike måter å forstå seg selv og andre på. Wilma, Samuel og Miriam sine fortellinger ble valgt ut på grunn av variasjoner med tanke på underliggende forklaringer, og dels fordi de viser eksempler på både tradisjonelle og utradisjonelle kjønnede utdanningsvalg. Tilsammen gir de tre et godt innblikk i komplekse og betydningsfulle faktorer for elever med flyktningbakgrunn og kort botid. Jeg har vist, i likhet med de foregående kapitlene, hvordan man posisjonerer seg selv og andre, vekslende og dynamisk hele tiden i mellommenneskelige relasjoner. Med utgangspunkt i Staunæs (2004) sin bruk av begrepet 'andetgjørelse' har jeg belyst hvordan disse tre GS-elevene sine framtidsplaner kan forstås i lys av konteksten av å være ung flyktning i Norge, som på sikt skal innlemmes i norsk utdannings- og arbeidsliv.

## 7.0 Avslutning

Formålet med denne masteroppgaven har vært å belyse hvordan GS-elevene opplever en ny skolehverdag, og om det har innfridd deres opprinnelige ønske; å bli kjent med flere norske ungdommer. Jeg har stilt hovedspørsmålet:

*Hvordan opplever nyankomne ungdommer med flyktningbakgrunn sin skolehverdag hvor opplæringstilbudet er lokalisert på en ordinær videregående skole?*

Problemstillingen har blitt utforsket i tre analytiske kapitler, med tilhørende forskningsspørsmål, hvor de overordnede temaene har vært subjektivering og forståelse av seg selv, hvordan kjønn spiller inn på opplevelsen av egen skolehverdag og hvordan GS-elevene snakker om sine planer for veien videre etter grunnskoleopplæringen. I dette kapitlet vil jeg omtale deler av resultatene og foreslå mulige innfallsvinkler for videre forskning innen samme tematikk.

Gjennomgående i masteroppgaven har jeg belyst hvordan GS-elevene posisjonerer seg selv og andre i relasjon til hverandre, gjennom deres opplevelse av skolehverdagen. Elevenes subjektivitet forhandles hele tiden mellom ulike aktører i interaksjoner, hvor min rolle også har påvirkning. Subjektposisjonene er effekten av bestemt atferd, men ikke årsaken til det (Staunæs 2003). Både bestemte måter å snakke og handle på skaper subjektposisjoner både for seg selv og for vgs.-elevene. Samtidig tildeler de flere av 'sine egne' de samme posisjonene som seg selv. Subjektposisjonene oppstår på ulikt vis i form av hvem som uttaler seg, og kontekstavhengige. Ulike mannlighetsformer og hvordan GS-elevene posisjonerer seg selv gjennom sine framtidsrettede beretnelser er eksempler på hvordan dette er dynamisk, og at man kan gjøre flere subjektiviteter som er motsetningsfylte samtidig (Staunæs 2004:57). Jeg har diskutert hvordan og hvorfor disse posisjonene oppstår, og hvilken betydning det har for elevenes forståelse av seg selv i skolekonteksten. Ingen av elevene sier eksplisitt at det er hverken deres egen, eller den andre elevgruppen sin skyld at det er lite kontakt mellom elevgruppene. Det virker å være essensielt hvordan elevene fraskriver seg ansvar for den manglende kontakten, framfor å fordele skyld. Likevel har en diskursiv analytisk tilnærming synliggjort at språklige framstillinger er med på å legge ansvar på andre, selv om det ikke sies eksplisitt. Definisjonsmakten tillegges de norske vgs.-elevene på skolen. Samtidig er det like tydelig at GS-elevene inntar og tildeles en andreposisjon. Det framstår som konsensus blant GS-elevene selv, at de ikke har like stor påvirkningsgrad, slik som vgs.-elever og skolen, og derfor kunne endre dagens situasjon.

Konsekvensene av flere av subjektposisjonene som oppstår, for eksempel førsteposisjon/andreposisjon, 'de skeptiske' og 'de utilnærmelige', 'oss' og 'dem' eller 'norsk' og 'utlending', er en følelse av utenforskap på skolen. GS-elevene føler på å ikke være tilhørende skolen i samme grad som vgs.-elever. Flere av GS-elevene har nære relasjoner til andre elever, men disse virker å utelukkende være andre GS-elever, ofte med felles språklig eller kulturell bakgrunn som seg selv. Jeg har i arbeidet med mastergradsprosjektet lært at det foreligger et stort ønske fra GS-elevene og knytte relasjoner til og bli venner med norske ungdommer. Utfordringen er at dette ikke oppstår naturlig og av seg selv, fordi det ikke er tilrettelagte møter mellom elevgruppene og kontakten uteblir. GS-elevene opplever at skolen ikke bidrar nok ved å gi tilstrekkelig informasjon til alle skolens elever, og ikke påtar seg en aktiv rolle for å fremme etablerende kontakt som virker integrerende. De norske elevene oppleves av GS-elevene

som å 'ikke være klare over at vi eksisterer', og gjør at GS-elevene finner det utfordrende og selv skulle være den oppsøkende parten. De opplever at det er de som skal tilpasse seg skolen og vgs.-elevene. Jeg mener at dette skjer som følge av ulikt utdanningsnivå, språknivå og kjennskap til sosiale koder på skolen. Forholdet blir asymmetrisk, og GS-elevene kommer dårligst ut.

Jeg har belyst at subjektivitet er kontekstbetinget, og formes av diskurser, sosiale praksiser og posisjoner som er gjeldende for aktørene (Staunæs 2004), altså elevene på denne skolen. Jeg har eksemplifisert at man kan posisjonere seg selv og andre på ulike måter, og at dette gjøres med utsikt til det Staunæs (2004) kaller 'andetgjørelse', altså det man ikke er. Subjektposisjoner og subjektivitet er dermed et analytisk konsept som belyser hvordan kontekst er essensiell for virkelighetsforståelse, og at dette er skiftende. Det er mulig å selv innta eller tildele andre en førsteosisjon, og i andre tilfeller en andreosisjon. For GS-elevene virker det å være større begrensinger innenfor handlingsrommet og færre alternativer for ulike posisjoner innad på skolen. Siden flere av subjektposisjonene som oppstår viser et tydelig skille mellom GS-elever og vgs.-elever, og at GS-elevene per nå aldri kan bli like norske eller fullverdig vgs.-elev, kan det tenkes at GS-elevene tenker at situasjonen vil forbli slik den er i dag. Subjektiviteten skapes gjennom å svare på forventninger til seg selv og ifra andre. Det virker som at forventningene er flere, men muligens lavere for GS-elevene, og gjør at de opplever seg selv som begrenset. Dersom de opplever forventninger om å skulle bli 'mer norsk' for å kunne oppleve og forstå seg selv som likestilte med dagens elever i videregående opplæring, er det forståelig at det kan oppleves som stressende og utfordrende. Et eksempel på dette er Samuel i kapittel 4 som skildrer at han opplever det som «rart» å skulle si hvilken skole han går på. Skolenavnet assosieres av andre med videregående opplæring, hvorpå han må gi mer inngående informasjon om at han går grunnskoleopplæring for voksne. Han befinner seg dermed mellom posisjoner som han ikke får endret. Han vil aldri kunne gjøre seg til en fullverdig vgs.-elev på kort sikt, selv om han jo i framtiden forhåpentligvis begynner på videregående. Han kan heller ikke endre det faktum at han ikke er norsk. Disse tydelige markørene gjør at han føler seg annerledes på skolen, og legitimerer opplevd stress i forbindelse med forventninger til han.

Min forståelse av subjektiveringsprosesser som oppstår blant mannlige GS-elever er blant annet som et utfall av kjønnede praksiser. Kommentarer, slengbemerkinger og handlinger kan være et uttrykk for opplevd infantilisering, og konsekvensen kan være en opplevd indre konflikt for enkeltelever. Julius begrunner det i kapittel 5 med at de kjenner hverandre godt, og at det derfor er trygt og uproblematisk. Samtidig kan det virke som at en innrømmelse av å la noe påvirke en fort kan anses som et nederlag og tap av ansikt i et mannlige skolehierarki. Jeg mener at det for de mannlige GS-elevene finnes en grense for hva man kan si og gjøre, men at denne ikke er uttalt og derfor ikke blitt gjort til konsensus i gruppen. Overflødig maskulinitet, eller mannlighet, er et begrep jeg finner beskrivende for skolehverdagen. Min forståelse er at en slik overflødig oppstår som følge av usikkerhet, og en frykt for å bli opplevd av andre som marginalisert, i form av å være utenlandsk, GS-elev på skolen eller å være 'umannlig'. Den overflødig maskuliniteten oppstår dermed som et uttrykk for å kompensere mot opplevd marginaliseringen.

I andre tilfeller handler subjektiviteten om hvordan de forstår seg selv og skaper sin egen posisjon i et framtidsperspektiv, sett i lys av dagens opplevelse av skolehverdagen. GS-

elevens planer for framtiden forstås av meg i kapittel 6 som en videreføring av deres nåværende posisjon, eller et ønske om opposisjon fra slik de selv forstår seg på skolen. Enten kan framtidsplanene forstås som at deres muligheter og kurs, mer eller mindre allerede er utpekt, med tanke på at det er ytringer som «det er viktig med menn i helse», og at dette er en trygg og god jobb, slik som Samuel sier. Andre eksempler, slik som Wilma som ønsker å studere datateknologi på sikt, kan forstås som at hun har ambisjoner som hun vet er høye, men på tross av dagens situasjon likevel ønsker å gjøre et forsøk på å nå. Ikke bare er dette et ønske for Wilma selv, men også på vegne av andre jenter med bakgrunn fra samme kultur. Hun ønsker å gå denne veien på grunn av hennes interesse for feltet, men også som en opponering mot hvordan det hun omtaler som «vår kultur» har forventninger om hva jenter skal eller ikke skal gjøre. Wilma skildrer også et ønske om å gi noe tilbake og hjelpe andre, i lys av hun selv har vært i en posisjon hvor hun var utsatt og ble hjulpet av en fremmed. Gjennom sine utsagn posisjonerer Wilma seg som privilegert i et globalt perspektiv, og viser dermed til hvordan konteksten har betydning for hvordan subjektiveringsprosesser foregår. I et globalt perspektiv er hun privilegert, men i den norske skolekonteksten og i forhold til vgs.-elevene er hun fortsatt marginalisert.

Et siste eksempel er Miriam sitt ønske om å bli sykepleier som kan forstås som at bestemte yrker kan bidra til å kunne trå ut av dagens opplevde situasjon. Hennes følelse av ensomhet og manglende norske venner man kan praktisere språk med, framstår som sterk. Sett i lys av dette virker det forståelig å ønske å jobbe med mennesker, da dette ses på som mulig språktrening og som en naturlig møteplass for nye bekjentskaper og utvidelse av sosialt nettverk.

## 7.1 Videre studier

Selv om det nå er iverksatt en samlokalisering, er det fortsatt en vei å gå for at unge flyktninger med kort botid skal integreres bedre i Norge gjennom skolen. Masterprosjektet har gitt meg innsikt i GS-elevers erfaringer, og viktigheten av å la disse komme til uttrykk. Jeg har belyst et spenn av erfaringer i håp om kunne bidra til at det gjøres flere individuelle tilpasninger i framtiden. Selv om det eksisterer mange individuelle variasjoner er det en ting som virker å være gjeldende for samtlige GS-elever: Alle ønsker å få norske venner, men de opplever det som utfordrende å få til.

For å kunne øke kontakten mellom elevgruppene, og bedre dagens situasjon, trengs det mer forskning på skolens rolle som en integreringsaktør, og ikke kun som det fysiske oppholdsrommet. Spørsmål som kan stilles i den forbindelse er hvilke integrerende aktiviteter legger skolen til rette for? Et annet aspekt er hvordan de ressursene som er tilgjengelig muliggjør eller begrenser skolen sin rolle for å bedre kontakten mellom de to elevgruppene. Thorshaug & Svendsen (2014) skriver i sin rapport at lærerne stiller seg usikre til hvorvidt samlokaliseringen i seg selv og alene har en integrerende effekt. Dersom lærerne opplever å ikke ha tilstrekkelige ressurser i form av tid og kompetanse, bør dette vies større prioritet i oppstartsfasen av et slikt utdanningstilbud andre steder.

Slik jeg ser det har ikke samlokaliseringen ført til økt kontakt mellom elevgruppene. De er nære hverandre fysisk og det har vært noen få arrangerte aktiviteter og møteplasser, men ikke mange nok. GS-elevene omtaler det som å 'være rundt', og gjennom utsagnet «vi har større mulighet for å bli kjent med nordmenn», indikeres en opplevelse av å være annenrangs på skolen. Per i dag virker kontakten mellom elevgruppene å være ikke-eksisterende, da den er frivilligbasert og ikke noe elevene er pålagt å gjøre. Det legges heller ikke til rette i stor nok grad fra skolen for sosiale og trygge møtestedet, og GS-elevene omtaler det fortsatt som et håpefullt ønske for framtiden. Når GS-elevene etter hvert begynner i videregående klasser vil det oppleves som et mer naturlig møtepunkt for



begge parter, som per nå virker å være tryggere å forholde seg til, enn å skulle oppsøke fremmede for kontakt. Et mulig utfall er at den tydelige inndelingen av første og andreposisjon og hvem som har definisjonsmakten ikke forandres særlig, da det ikke nødvendigvis er utdanningsnivået som er av størst betydning. Selv i samme klasse på videregående vil GS-elevne fortsatt være det de ikke er, ikke-norsk. Min oppfordring er derfor at skolen tidligere og tydeligere må sette i gang tiltak for å synliggjøre GS-elevne, forebygge skepsis og utrygghet hos begge elevgruppene og aktivt arrangere møter på tvers av klasser. Det er unge mennesker, både norske og utenlandske, som skal finne sin plass i samfunnet. De med flyktningbakgrunn, lavere utdanningsnivå, høyere alder og varierende språkkompetanse vil trenge drøst hjelp i større grad enn hva som tilbys i dag. Denne masteroppgaven vil kunne betraktes som et bidrag innen forholdet mellom minoritet og majoritet i en utdanningskontekst. Min studie har prioritert GS-elevperspektivet, men har også innslag av et majoritetsperspektiv gjennom norske vgs.-elever.

For å gi et bredere bilde av denne elevgruppens skolehverdag hadde det vært interessant å gå nærmere inn på vgs.-elevnes betraktninger og erfaringer. Det kunne sagt mer om hvordan de to elevgruppene forholder seg til hverandre, og hva de norske vgs.-elevne vet og eventuelt ikke vet om GS-elevne. En studie hvor vgs.-elever inngår i større grad vil kunne belyse om kontakten er like fraværende som GS-elevne uttrykker, eller om det kan tenkes å være mer en opplevd følelse fra GS-elevne. Finnes det et ønske fra vgs.-elever om å stifte bekjentskaper til GS-elever, eller ikke? I så fall, er det et genuint ønske om å bli kjent, eller er det i større grad et uttrykk for opptjening av karnapoeng og sosial status, ved at de skal være hjelpelige overfor en utsatt gruppe? Ved å inkludere norske vgs.-elever i større grad kan det gi interessante perspektiver på en mer helhetlig skolekultur, og også bidra til å forstå GS-elevnes opplevelser enda bedre. Studier av forholdet mellom minoritet og majoritet i en utdanningskontekst bør ikke utelukkende undersøkes fra et perspektiv, men fra begge sider. Forståelse for begge perspektiver vil i større grad tilrettelegges for ved å se på tvers av bakgrunn, utdanningsnivå og alder. Videre vil jeg komme med mine betraktninger om hvordan skoler med et slikt utdanningstilbud kan planlegge, ta grep om og organisere en ordning som inkluderer GS-elever i større grad, og dermed motvirke deler av det opplevde utenforskapet og distansering til norske elever, som GS-elevne i dag føler på.

## **7.2 Anbefaling til skoler med lignende organisering**

Dette prosjektet har ikke hatt som formål å evaluere eller undersøke skolen som aktør for kontakt mellom de to elevgruppene. Jeg har likevel gjort meg erfaringer og betraktninger som kan være av relevans for den aktuelle skolen, og andre skoler med lignende organisering.

Jeg vil argumentere for at ansvaret ikke bare bør fordeles mellom de ulike elevgruppene på skolen, men at en del av definisjonsmakten for inkludering/ekskludering bør tillegges skolen som institusjon. Skolen har et viktig ansvar for å inkludere alle elever, og dermed gi tilstrekkelig informasjon til alle elever om hvilke studietilbud som tilbys, ikke bare hvilke ulike program som finnes tilhørende videregående opplæring. Manglende arrangerte aktiviteter og møteplasser mellom GS og videregående bør skolen pålegges ansvaret for. Slik jeg ser det kan det virke naivt å plassere GS-elevne under samme tak som norske vgs.-elever, for så å forvente at de skal gli rett inn av seg selv. Dette gjelder uavhengig av hvilke elever skolen har ansvaret for, men det bør være større forståelse og tiltak for at det kreves litt mer når det gjelder elever med svært varierende språkkompetanse, det samme med og familie- og bosituasjon. Dersom skolen ikke tar et større ansvar og setter i gang tiltak, er min påstand at konsekvensen er at to elevgrupper i større grad vil oppleve hverandre som både skeptiske og utilnærmelige. Et

slikt utfall er ikke heldig for det sosiale skolelivet, ei heller for skoleresultater eller for å kunne oppnå bedret integrering.

For å kunne endre den opplevde distansen mellom elevgruppene, må skolen gjennom lærere, administrasjon og rådgivere sette det på dagsorden og prioritere dette i mye større grad enn i dag. Det må legges til rette for flere møter, med hovedfokus på aktiviteter der ubalansen i utdanningsnivå og språkkompetanse ikke er av stor betydning. Denne skjevheten reproducerer følelsen for GS-elevene om å være annenrangs på skolen, og kanskje bør ikke læringsaktiviteter prioriteres først. Idrettsaktiviteter, musikk, kunst og andre uttrykksformer som kan bidra til å skape en følelse av fellesskap og være grobunn for stiftelse av nye bekjenskaper på tvers av klasser, vil derfor være viktigere. For å få dette til å skje må skolen ha et ønske om å få til og samkjøre timeplanene til GS, og vgs., slik at felles aktiviteter blir lettere å organisere. En slik prioritering tror jeg kan gjøre at vgs.-elevene også ser på slike møter og aktivitet som mer gjennomførbare. GS-elevene vil slik kunne oppleve at skolen aktivt gjør noe for å overkomme dagens utfordringer, og at de ikke opplever seg selv som den glemte elevgruppen. Min oppfatning er at en slik omorganisering krever ressurser i form av planlegging og omlegging av eksisterende timeplaner. Etter å ha samkjørt timeplanene vil det ikke trenge å endres på, med det første, dersom det viser seg å ha god effekt for skolemiljøet. Jeg håper på vegne av GS-elevene at skolen og vgs.-elever ser et behov og et ønske fra GS om å få seg venner, passe inn på skolen og bli ansett av andre, og oppleve seg selv som fullverdige elever, uavhengig av utdanningsnivå. Min oppfordring er derfor å se verdien i det sosiale og relasjonelle for et bedret helhetlig skolemiljø, og på sikt også for faglig og språklig framgang blant GS-elevene. En slik oppfatning må derfor deles av skoleledelsen dersom skolen skal kunne bidra til å legge til rette for integrerende aktiviteter.

## 8.0 Litteraturliste

- Aagedal, Siri. (2013). *Oss og de – eller vi? Forestillinger om innvandring og norskhet blant elever i den videregående skole*. (Mastergradsavhandling, NTNU). Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/244208>
- Aase, Tor Halfdan., & Fossåskaret, Erik. (2018). *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Almklov, Petter, G. (2008). Deltakelse og refleksjon. Praksis og tekst. *Norsk antropologisk tidsskrift*. Vol 19, nr :38-52 Hentet fra: [https://www.idunn.no/nat/2008/01/deltakelse\\_og\\_refleksjon\\_praksis\\_og\\_tekst](https://www.idunn.no/nat/2008/01/deltakelse_og_refleksjon_praksis_og_tekst)
- Alver, Bente, G., & Øyen, Ørjar. (1997). *Forskningsetikk i forskerhverdag. Vurderinger og praksis*. Oslo: Tano Aschehoug AS
- Avramidis, Christos., & Minotakis, Alexandros. (2017). *Infantilizing the Refugees as a Means of Political Domination*. *Belgrade Journal of Media and Communications* 12:51-66. Hentet fra <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=597456>
- Bjørklund, Oddrun. (2004). Fokusgruppe - Noen metodiske betraktninger. *Fiskeriforskning* 15: 42- 50. Hentet fra: <https://www.nofima.no/filearchive/Oddrun%20Bjorklund.pdf>
- Brah, Avtar. (1996). *Cartographies of diaspora: contesting identities*. London: Routledge.
- Brah, Avtar. (2003). *Diaspora, border and transnational identities*. I Lewis, Reina & Sara Mills (red.). *Feminist Postcolonial Theory: A Reader*, New York: Routledge: 355-665. e-bok: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=548323&site=ehost-live>. Lastet ned 4.desember 2018
- Bratberg, Øivind. (2018). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS
- Changa-Ramirez, Carla. (2015). *Skolen ser ikke hele meg! En narrativ og postkolonial studie av sosial ulikhet i den videregående skolen gjennom minoritetselevens erfaringer med å være*. (Doktorgradsavhandling, NTNU). Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnuxmlui/handle/11250/2364846>
- Connell, R. W. (1995). The social organization of masculinity. I *Masculinities*. Cambridge: Polity Press. Hentet fra <https://genderandmasculinities.files.wordpress.com/2017/02/robert-w-connell-masculinities-second-edition-3.pdf>
- Dalgard, Anne Berit. (2017, 5. april). Rekordmange nyankomne enslige mindrearige flyktninger. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/rekordmange-nyankomne-enslige-mindrearige-flyktninger>
- Dalgard, Anne Berit., Wiggen, Kjersti, S., & Dyrhaug, Tone. (2018). *Enslige mindrearige flyktninger 2015-2016. Demografi, barnevern, arbeid, utdanning og inntekt*. Hentet fra [https://ssb.brage.unit.no/ssb-xmlui/bitstream/handle/11250/2487311/RAPP2018-03\\_web.pdf?sequence=1](https://ssb.brage.unit.no/ssb-xmlui/bitstream/handle/11250/2487311/RAPP2018-03_web.pdf?sequence=1)

- Dewilde, Joke., & Kulbrandstad, Lars Anders. (2016). Nyankomne barn og unge i den norske utdanningskonteksten. *Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*. 2016, 11(2), 13-33. Hentet fra [https://www.academia.edu/30459980/Nyankomne\\_barn\\_og\\_unge\\_i\\_den\\_norske\\_utdanningskonteksten](https://www.academia.edu/30459980/Nyankomne_barn_og_unge_i_den_norske_utdanningskonteksten)
- Eriksen, Thomas, H., & Sajjad, Torunn, A. (2015). *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. (6. utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Fangen, Katrine., & Lynnebakke, Brit. (2014). Navigating ethnic stigmatisation in the educational setting: Coping strategies of young immigrants and descendants of immigrants in Norway. *Social Inclusion*, 2(1). Hentet fra <http://dx.doi.org/10.17645/si.v2i1.26>
- Gullestad, Marianne. (2002) *Det norske sett med nye øyne. Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hagen, Aina, L. & Skorpen, Gro, S. (2016). *Hjelp, jeg skal på feltarbeid! Håndbok i etnografisk metode*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS
- Halrynjo, Sigtona., & Teigen, Mari. (2016). Likestilling i framtidens arbeidsliv. I Sigtona Halrynjo & Mari Teigen (Red.). *Ulik likestilling i arbeidslivet* (s. 300- 309). Oslo: Gyldendal
- Hauge, An-Magritt. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Hilt, Line, Thorbjørnsen. (2020). *Integrering og utdanning*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hjortland, Inger. (2015). Kombinasjonsklassen- fra prosjekt til suksess!. Hentet fra <http://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2015/03/Kombinasjonsklassen-fra-prosjekt-til-suksess-Hjortland.pdf>
- Jensen, Sune Qvotrup. (2010). *Masculinity at the Margins – Othering, Marginality and Resistance among Young Marginalized Ethnic Minority Men*. *Nordisk tidsskrift for maskulinitetsstudier* 5 ( ):6–22. Hentet fra <https://www.idunn.no/norma/2010/01/art04>
- Johannessen, Asbjørn., Tuft, Per Arne., & Christoffersen, Line. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Johannessen, Lars, E.F., Rafoss Tore. W., & Rasmussen, Eirik. B. (2018). *Hvordan bruke teori?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristensen, Guro, K., & Ravn, Malin, N. (2015) "The voices heard and the voices silenced: recruitment processes in qualitative interview studies". *Qualitative research*. Hentet fra: <http://qrj.sagepub.com/content/early/2015/02/09/1468794114567496.full.pdf+html>
- Langtvedt, Nils Jørgen. (2009). *Personopplysninger*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Personopplysninger/>

- Lorentzen, Jørgen. (2006). Forskning på menn og maskuliniteter. I Jørgen Lorentzen, & Wencke Mühleisen (Red.). *Kjønnsforskning. En grunnbok.* (s. 121-133). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lote, Philip, A., Rossholt, Helene, H., & Svae. Michael, K. (2017, 6. april). Her møtte vi guttene ingen vil ha. Hentet fra <https://www.nrk.no/urix/guttene-ingen-vil-ha-1.13457725>
- Nielsen, Harriet, B. (2006). Kjønn og identitet. I Jørgen Lorentzen, & Wencke Mühleisen. (Red.). *Kjønnsforskning. En grunnbok.* (s. 151-169). Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring— Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet.* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/?ch=1>
- Pastoor, Lutine de Wal. (2016). Enslige unge flyktnings psykososiale utfordringer: behovet for en flyktningkompetent skole. I C. Øverlien, M. I. Hauge & J. H. Schultz (Red.) *Barn, vold og traumer. Møter med unge i utsatte livssituasjoner.* (pp. 200-219). Universitetsforlaget. Hentet fra [https://www.academia.edu/25031781/Enslige\\_unge\\_flyktnings\\_psykososiale\\_ufordringer\\_behovet\\_for\\_en\\_flyktningkompetent\\_skole](https://www.academia.edu/25031781/Enslige_unge_flyktnings_psykososiale_ufordringer_behovet_for_en_flyktningkompetent_skole)
- Rambøll Management Consulting. (2018). *Tilrettelagte opplæringstilbud for minoritetspråklig ungdom* (FoU-prosjekt 184002). Hentet fra <https://www.ks.no/globalassets/fagomrader/forskning-og-utvikling/nyhetssaker/sprakoppling-til-minoritetsungdom.pdf>
- Repstad, Pål. (2018). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag.* (4.utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Sollien, Therese (2018 13. juli). Den problematiske sympatien for oktobermennene. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/kommentar/i/m64kg1/den-problematiske-sympatien-for-oktobermennene-therese-sollien>
- Staunæs, Dorthe. (2003). Where have all the Subjects gone? Bringing together the concepts of intersectionality and subjectification. *NORA – Nordic Journal of Feminist and Gender Research* 11:2, 101 – 110, DOI [10.1080/08038740310002950](https://doi.org/10.1080/08038740310002950)
- Staunæs, Dorthe. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv.* Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Thagaard, Tove. (2015). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* (4.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorshaug, Kristin., & Svendsen, Stina. (2014). *Helhetlig oppfølging. Nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres opplærings situasjon.* Hentet fra <https://samforsk.no/Publikasjoner/Helhetlig%20oppf%C3%B8lging%20WEB.pdf>

- Tjernshaugen, Karen., & Olsen, Thomas. (2018, 5. desember). Har du ikke skjønt hvorfor alle snakker om «oktoberbarna»? Da bør du lese dette. Aftenposten. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/norge/politikk/i/p03EV/Har-du-ikke-skjont-hvorfor-alle-snakker-om-oktoberbarna-Da-bor-du-lese-dette>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 12. Oktober). Grunnskole for voksne. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/voksenopplaring/grunnskole/>
- Wadel, Cato. (2016). *Feltarbeid i egen kultur*. Latvia: CAPPELEN DAMM AS
- Walle, Thomas, M. (2006). Kjønn og etnisitet. I Jørgen Lorentzen, & Wencke Mühleisen. (Red.). *Kjønnsforskning. En grunnbok*. (s. 218-226). Oslo: Universitetsforlaget.
- West, Candace., & Zimmermann, Don, H. (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, 1(2), 125–151. <https://doi.org/10.1177/0891243287001002002>
- Østby, Lars. (2014). *Befolkningen med innvandrerbakgrunn i 13 kommuner*. Hentet fra <http://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/attachment/182526?ts=147aa92fed0>

# Vedlegg

## **Vedlegg 1:** Intervjuguide:

### **HVEM ER DU**

- Kan du fortelle kort om deg selv (alder, bakgrunn og hvilken klasse du går i)?
  - Har du gått noe på skole før du begynte her? Hvor? Hvordan synes du det var?

### **TRIVSEL**

- Hvordan synes du det er å være elev her på skolen?
- Hva er spesielt bra? Hva er spesielt ikke så bra?
- Føler du at du trives på skolen? Venner? Hvem er de?

### **SKOLE OG SAMLOKALISERING**

- Har du noen favorittfag? Hvorfor?
- Hadde du noen forventninger til samlokaliseringen på forhånd? Hva visste du i så fall fra før?
- Hvordan var det før du kom til vgs/ gs kom til vgs? Har noe endret seg?

### **RELASJONER**

- Kjenner du noen fra GS klassen/ en VGS klasse? Hvordan ble dere kjent?
- Har du, eller har tidligere hatt noen kontakt med andre fra andre klasser? Hvordan skjedde dette?
- Hva gjør du i fritimer/friminutt?
- Finnes det noen tilrettelagte aktiviteter eller lignende hvor dere er sammen med andre klasser? (GS/VGS)
- Hva er dette? Hvordan synes du det fungerer?

## **FORBEDRING OG FRAMTIDSPLANER**

- Hva kan endres for at du skal synes at skoledagen blir bedre for deg?
- Hvor ser du deg selv om 5-10 år? Hva ønsker du å gjøre? Skole? Jobb? Familie?
- Til slutt i korte trekk- hva synes du om ordningen slik den er nå?
- Noe du eventuelt ønsker å legge til avslutningsvis?



## **Vedlegg 2:** Forespørsel om deltagelse:

### **Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet:**

*Ungdom sitt hverdagsliv på videregående skole*

Målet med denne studien er å undersøke hvordan elever på GS og VGS forholder seg til hverandre i skolehverdagen. Hvorvidt, og i så fall hvordan har de blitt bedre kjent med hverandre etter at ungdommene ved GS og videregående skoleelevene er blitt lokalisert på samme skole?

- Jeg ønsker å snakke med deg fordi du er elev på videregående skole som enten tar grunnskole- eller videregående opplæring.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, vil det innebære deltagelse på intervju i 30-60 minutter
- Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet, eventuelt tatt notater
- Informasjonen om deg vil bli anonymisert

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke deg uten å oppgi begrunnelse for dette.

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

*Opplysningene om deg vil brukes til formålene fortalt om i dette skrivet. Alle opplysninger behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.*

- De som vil ha tilgang til informasjonen vil være meg, Jesper Espnes Meisler og mine to veiledere: Guro Korsnes Kristensen & Priscilla Ringrose
- Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Lydopptak vil oppbevares på ekstern kryptert lagringsenhet. Ditt navn og skole vil bli anonymisert. Dette betyr at det vil ikke være mulig å gjenkjenne verken deltakere i studien eller tredjepersoner i publikasjoner.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. juni 2021, hvorpå personopplysninger vil bli slettet.

***Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.***

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

**Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:**

- Student Jesper Espnes Meisler (tlf: 47455921), epost: jespermeisler@hotmail.com
- Veileder Priscilla Ringrose (tlf: 90109994), epost: priscilla.ringrose@ntnu.no
- Veileder Guro Korsnes Kristensen (tlf: 90728841), epost: [guro.kristensen@ntnu.no](mailto:guro.kristensen@ntnu.no)

-----  
-----  
**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*Ungdom sitt hverdagsliv på videregående skole*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles fram til prosjektet er avsluttet, 15. juni 2021.

-----  
-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

