

“jeg mener at man kunne hatt bakgrunnen sin, men fortsatt følt seg inkludert”

En kvalitativ studie av minoritetsgutter på yrkesfag og deres erfaringer med skolen og rasisme.

HENRIK JØRGENRUD

VEILEDER

Katja Haaversen-Westhassel Skjølberg

Universitetet i Agder, 2023

Masterfordypning i samfunnskunnskap, lektorutdanning 8-13

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for lærerutdanning

Antall ord: 39 370

Master

Forord

At denne masteroppgaven er ferdig betyr også at et langt og fantastisk flott lektorstudium offisielt er forbi. Disse årene på lektorlinja i Kristiansand har vært enormt lærerike og givende, og det er både vemodig og gledesfylt å være ferdig. Det som skulle bli et halvt år ble fort til et helt år, og hele 2023 ble derfor viet til dette arbeidet; et ufattelig innholdsrikt, opplysende, morsomt og utfordrende arbeid som har gitt meg verdifull kunnskap i livet og som framtidig lærer.

Aller først må jeg rette den største og mest ydmyke takk til alle dere som jeg har vært så heldig å få intervjuet. Det har vært mitt største privilegium hittil at dere ønsket å dele så åpenhjertig, dypt og personlig. Å få lov til å få innblikk i deres livserfaringer og skoleerfaringer, samt å få høre deres også vanskelige opplevelser har vært lærerikt og øyeåpnende! Dere er så reflekterte, kloke, ressurssterke og dyktige, og uten dere hadde det ikke vært en oppgave. Hjertelig takk for at dere stolte på meg, og jeg har gjort mitt ytterste dette siste året for å behandle deres tanker og erfaringer med den respekt dere fortjener. Dette har vært et både ærefult og tungt ansvar, og det er nå mitt dypeste ønske at nettopp *dere* føler jeg har gjort en god jobb. Takk for tilliten!

Jeg må også rette en vanvittig stor takksigelse til min veileder Katja Haaversen-Westhassel Skjølberg. Takk for svært god veiledning og hjelp i en tidvis rotete skriveprosess, og din positivitet, oppmuntring og tro på meg hele veien gjennom har betydd mye! Uten dine tilbakemeldinger og uten din faglige innsikt og refleksjoner, hadde det aldri blitt noe masteroppgave. Takk for timene du har lagt ned, takk for ditt brennende engasjement som virkelig har smittet, og ikke minst takk for tålmodigheten.

Helt til slutt må jeg takke min kjæreste Reem. Du har vært uvurderlig dette året, som alltid. Takk også til alle venner og familie som har gitt meg gode og oppmuntrende ord. Avslutningsvis vil jeg også nevne tre forskere som har vært spesielt store inspirasjonskilder for meg i prosjektet: Marianne Gullestad, Maryann Jortveit og Carla Chinga-Ramirez. Mer inspirerende lesning og akademisk håndverk må jeg lete lenge etter, og deres teoretiske innsikter og forskning har dannet et stort grunnlag for oppgaven.

Sammendrag

Minoritetsgutter på yrkesfag er den gruppen med høyest frafall i den norske skolen (Imdi, 2021; Steinkellner, 2017). I forlengelse illustrerer også nyere forskningsrapporter hvordan rasisme er utbredt i minoritetsungdommers skolehverdag (Unicef, 2022; Wasvik et al., 2017). Dette har dannet et bakteppe for denne masteroppgaven, som er en kvalitativ intervjustudie som utforsker minoritetsgutters sammensatte skoleerfaringer. Dette gjøres med utgangspunkt i den formulerte problemstillingen: *Hvilke erfaringer har minoritetsgutter på yrkesfag med skolen og rasisme?* Problemstillingen belyses gjennom semistrukturerte intervjuer med 15 minoritetsgutter fra yrkesfaglige linjer på Sørlandet; dette er gutter som enten går eller har gått på yrkesfaglige utdanningsprogram på videregående skole i regionen. Utvalget er bredt og utgjør en mangfoldig gruppe med ulike etnokulturelle og språklige egenskaper.

Formålet med masteroppgaven har vært å oppnå dypere innsikt i minoritetsguttene mangesidige og komplekse skoleerfaringer, der også rasisme-erfaringer har vært av interesse å utforske. Av den grunn har jeg anvendt et bredt teoretisk rammeverk for å belyse minoritetsguttene komplekse erfaringsbilde og situering i skolen, der Marianne Gullestads teori om den norske «likhetstankegangen» (2002) fungerer som en helhetlig innramming og gjennomgående teoriperspektiv. Gullestads (2002) likhetstankegang er videre supplert av Jortveits (2014, 2018) arbeid om «differensieringsstrategier» og mangfoldsinkludering, for å belyse guttene ulike skoleerfaringer. Videre anvender jeg teoriperspektiver omkring lavere forventninger og mangelperspektiver (som mulig konsekvenser av likhetstankegangen), hvilket ses i lys av konseptualiseringen om «den idealtypiske eleven» (Chinga-Ramirez, 2015, s. 222ff; Gillborn, 1990; Youdell, 2003, 2006). I forlengelse anvendes diverse rasismeteoriske perspektiver for å kunne belyse guttene ulike rasisme-erfaringer. Her vil begreper som rasialisering, hverdagsrasisme og mikroagresjoner bidra til å plassere erfaringene i en større rasismeteorisk fortolkningsramme, noe som også aktualiserer mer overindividuelle rasismeperspektiver som «fargeblindhet» (Bonilla-Silva, 2021). Analysen er inndelt i tre hovedkategorier. Den første kategorien tar for seg erfaringer med skolens undervisningspraksis og organisering, den andre kategorien tematiserer forventninger, og den siste kategorien belyser guttene ulike rasisme-erfaringer i skolen og håndteringen av dem.

Funnene illustrerer mangefasettete og komplekse erfaringsverdener. Det store flertallet av guttene vitner om høy faglig og sosial trivsel, og tegner et totalbilde av hovedsakelig gode

erfaringer opp gjennom skolegangen. Majoriteten vitner om primært positive erfaringer med medelever og hva som omtales som flinke og snille lærere. Likevel er det samtidig flere negative erfaringer og utfordringer å finne hos mange. Et hovedfunn er at flere erfarer en ensrettet, likhetsbasert undervisningspraksis og -organisering som ikke alltid klarer å tilpasse nok for å tilstrekkelig ivareta elevmangfoldet. Derfor vil det i lys av norskspråklig og kulturelle utfordringer for noen, iblant føles vanskeliggjørende og andregjørende i en pedagogisk praksis som erfares å være lagt opp etter en 'norsk' majoritetskulturell skoleelev. I forlengelse føler noen på en dumhetsfølelse eller redsel for å fremstå dum i forhold til de 'norske' medelevene sine. Dessuten indikerer også erfaringene mangelperspektiver framfor ressursperspektiver omkring flerkulturalitet og flerspråklighet i skoleløpet. Flere av guttene er ambivalente til sin egen flerspråklighet, da de anser det som en subjektiv ressurs, men som derimot ikke har noe positiv verdi i skolesammenheng. I tillegg til at flere anser egen flerspråklighet som verdiløs, erfarer enkelte det attpåtil som vanskeliggjørende og utfordrende. Dette kan videre ses i sammenheng med erfarte forventninger: En likhetsbasert, ensrettet (og for enkelte en ofte monokulturell og monospråklig) pedagogikk erfares for noen å føre til en blindhet for flerkulturelle læringsbehov og -utfordringer, der noen derfor kjenner på å ikke ha like muligheter i lys av 'like' (for høye) forventninger. Erfaringene synliggjør også lavere forventninger fra voksne i skolen, som også koples til et ufortjent bråkmaker-stempel.

Et annet hovedfunn er utbredte erfaringer med rasisme, der flere viser til erfart rasisme fra både lærere og medelever. Erfaringene spenner fra mer eksplisitte, «klassiske» rasismeopplevelser, til subtile og implisitte former for mikroagresjoner og hverdagsrasisme. Denne rasismen blir i sin tur ofte uskyldiggjort i lys av uintendert tulling, samt at et flertall erfarer at rasismen blir bagatellisert og ikke tatt seriøst i skolen. Denne erfarte blindheten ovenfor rasisme gjør at flere derfor aldri sier i fra om det, da de opplever at det ikke nytter. I forlengelse er også rasisme lite tematisert faglig i skolen. Det totale erfaringsbildet kan belyses av den særnorske likhetstankegangen som et fargeblindt og diskursivt idérammeverk: Som et forestilt likhetsbasert og etnonasjonalt fellesskap basert på 'oss – (majoritets)norske' som virker i samfunn og skole, blir likeverdighet ensbetydende med likhet (Gullestad, 2002; Seeberg, 2003). Dette kan bidra til andregjøring fra skolens sosiale og faglige fellesskap. Fare for rasialiseringsprosesser og gruppeskaping mellom 'oss - utlendingene' og 'de - norske' blir synliggjort på ulike vis gjennom pedagogisk praksis, lave forventninger og rasismeerfaringer, og indikeres også ved at nærmest alle informantene diskursivt distanserer seg fra 'norskhet'. I tillegg til skylapper for mangfold i skolen, kan likhetslogikken skape skylapper for rasisme.

1. INNLEDNING	1
1.1. FORMÅL OG PROBLEMSTILLING	3
1.2. TEMATISK AVGRENSNING OG BEGREPSAVKLARINGER.....	4
1.2.1. <i>Etnisitet, synlig minoritet, minoritetsbakgrunn, innvandrerbakgrunn ... eller melaninrik?</i>	6
1.2.2. <i>Rasismebegrepet: definisjon og bruk</i>	7
1.3. OPPGAVENS STRUKTUR.....	9
2. TEORI OG FORSKNINGSKONTEKST	10
2.1. MAKROPERSPEKTIVER OG MIKROPERSPEKTIVER PÅ RASISME	10
2.1.1. <i>Makroperspektiver: Strukturell rasisme og Kritisk raseteori (CRT)</i>	10
2.1.1.1. <i>Rasialisering</i>	11
2.1.2. <i>Mikroperspektiver: Mikroagresjoner og hverdagsrasisme</i>	13
2.2. LIKHETSTANKEGANG: MANGELPERSPEKTIVER OG ANDREGJØRING?	14
2.2.1. <i>Den idealtypiske eleven og lært mindreverdighet</i>	15
2.3. EGALITÆRT MERITOKRATI ELLER INSTITUSJONELL «FARGEBLINDHET»?	16
2.4. FORSKNINGSKONTEKST	18
2.4.1. <i>Erfaringer med skolen: Praksis og organisering</i>	18
2.4.2. <i>Hva slags forventninger møter minoritetsgutter i skolen?</i>	21
2.4.3. <i>Hva vet vi fra før om rasisme i norsk skole?</i>	23
3. METODE	25
3.1. VITENSKAPSTEORETISK PARADIGME.....	25
3.2. DET KVALITATIVE INTERVJUET	26
3.2.1. <i>Det kvalitative intervjuets begrensninger og utfordringer</i>	28
3.3. DATAINNSAMLING	30
3.3.1. <i>Utvalg og rekruttering</i>	30
3.4. GJENNOMFØRING	31
3.5. TRANSKRIBERING	32
3.6. ANALYSE.....	33
3.7. ETIKK.....	35
3.7.1. <i>Forskningsetiske retningslinjer og dyder</i>	35
3.7.2. <i>Nøytralitet?</i>	35
3.7.3. <i>Forskerposisjon og hvit uvitenhet</i>	36
3.7.4. <i>Evaluerings Reliabilitet og validitet</i>	38
4. TEMATISK ANALYSE OG DISKUSJON	40
4.1. SKOLENS UNDERVISNING OG ORGANISERING	40
4.1.1. <i>«noen ganger så vil likt for alle bli forskjellig»</i>	40
4.1.2. <i>Konsekvenser: Dumhetsfølelse og mangelperspektiver</i>	46

4.1.2.1. Frykten for å virke dum og `dobbelvanskelig': «det føles som en person som går til krig uten å vite hva han skal gjøre».....	46
4.1.2.2. Flerkulturalitet og flerspråklighet: mangelperspektiv og nedprioritering?	50
4.1.3. Særskilt gruppeundervisning: En vanskelig balansegang	54
4.2. DE LAVERE FORVENTNINGERS PEDAGOGIKK.....	58
4.2.1. Lavere forventninger: «De må vi ta ekstra hånd om»	58
4.2.2. «Den bråkete eleven» og yrkesfag som dropout-linje?.....	63
4.3. ERFARINGER MED RASISME OG HÅNDTERING AV DET	68
4.3.1. Erfaringer med rasisme – «bare sånn for kjødd...»	68
4.3.2. «Så hva er vits med å si fra ikke sant, når folk ikke reagerer (...)»	74
4.3.3. Når rasismeundervisning kan bli andregjørende	76
5. AVSLUTTENDE DRØFTING	79
5.1. NÅR LIKT BLIR ULIKT	79
5.2. DE LAVERE FORVENTNINGERS PEDAGOGIKK: EN IDEALTYPISK ELEV?	82
5.3. RASISME UTENFOR VÅRT SYNSFELT?	85
5.4. FARGEBLINDHET OG FARGEBEVISSTHET	87
6. KONKLUSJON	89
6.1. PEDAGOGISK VERDI OG VEIEN VIDERE	90

1. Innledning

Frafall i utdanning er en av de større utfordringene vi har i Norge, og det er minoritetselever som tydelig troner den negative frafallstrenden. En signifikant andel ungdommer med innvandrerbakgrunn fullfører ikke den videregående opplæringen, med en gjennomstrømning på kun 60% (Rogstad, 2016, s. 136- 137; Utdanningsforbundet, 2017). Dessuten er det tydelig at denne problematiske trenden er kjønnet i guttenes disfavør, der minoritetsgutter på yrkesfag har høyest frafallsstatistikk (Imdi, 2021; Steinkellner, 2017; Østby, 2014, s. 44-45). På nasjonal basis ser vi at omtrentlig en av tre gutter med innvandrerbakgrunn ikke gjennomfører videregående generelt, der hele 62% av innvandrer gutter og 56% av norskfødte gutter med innvandrerforeldre ikke fullførte yrkesfag på normert tid. I sammenlikning var det 'kun' 44% som ikke fullførte yrkesfag av øvrig befolkning (Steinkellner, 2017). Ny statistikk fra Kristiansand kommune illustrerer også liknende forhold i en regional kontekst på Sørlandet. Innvandrere som gruppe generelt har langt større frafall i Kristiansand enn øvrig befolkning, og minoritetsgutter spesielt. Verst er også statistikken på yrkesfaglige linjer: Av majoritetsspråklige på yrkesfaglige utdanningsprogram i Kristiansand kommune, var det i 2021 totalt **91,1%** som gikk ut i lære plass; av ikke-majoritetsspråklige (men kvalifiserte) så var det kun **55,4%** som gikk ut i lære plass ¹. En majoritet av minoritetsguttene som faller fra slutter før tredje opplæringsår, og det er pekt på flere delforklaringer til frafallet. Noen av dem er mangel på lære plass, opplevd ensomhet, ekskludering og mobbing (Lødding, 2009; Markussen & Seland, 2012). Andre delforklaringer til minoritetselevers større skole frafall er også lavere forventninger fra lærere (Kulbrandstad & Kulbrandstad, 2008; Rambøll Management, 2006, i Jortveit, 2014, s. 15).

Høye frafallstall og lav gjennomføringsgrad blant spesielt minoritetsguttene fører til bekymringer og spørsmål hos flere. Sosialantropolog Monika Rosten mener problemet er mer strukturelt forankret i den norske måten å møte gutter med innvandrerbakgrunn på, der måten de «(...) blir møtt på i det norske samfunnet – av skolen, i media, i storsamfunnet, av politiet – gjør at de har dårligere sjanse til å hevde seg i utdanning og arbeidsliv» (Bergstrøm, 2015, uoverskrift 6, avsn, 7.). Minoritetsguttene synes å slite mest og møte størst motgang, i et norsk

¹ Denne statistikken har jeg fått tilgang til ved at jeg deltar som student i forskningsprosjektet 'Strukturell rasisme i Kristiansand kommune' (STRUKK). Prosjektet er finansiert av Kristiansand Kommune, og ledet av Irene Trysnes og Katja Haaversen-Westhassel Skjølberg. Formålet er blant annet å kartlegge elevers og ungdommers erfaringer med rasisme i kommunen. (NB. Hvis man ikke regner med voksenrett, så øker tallet fra 55,4% til 76,9%).

samfunn der det «Ikke [er] like muligheter for innvandregutter» (Bergstrøm, 2015, uoverskrift 6), - noe en frafallstatistikk *kan* implisere. Også Rogstad (2016) belyser at enkelte gutter på yrkesfag erfarer sin minoritetsbakgrunn som hinder i skoleløpet. Utbredt forskningslitteratur synliggjør både fruktbarheten og viktigheten i å anvende mer strukturelle perspektiver i norsk skolekontekst, for å undersøke hvordan overindividuelle strukturer og systemiske diskurser som er innbakt i sosiale prosesser og -samhandlingspraksiser, kan ha etnisitetsrelaterte, ulikhetsskapende og ekskluderende konsekvenser (Chinga-Ramirez, 2015, 2022; Gullestad, 2002; Jortveit, 2014; Massao, 2022 s. 113- 117; Midtbøen & Rogstad, 2010 s. 37-38; Pihl, 2009, 2010; Seeberg, 2003; Sibeko & Eriksen, 2022; Svendsen, 2022a). I forlengelse har flere utredninger slått fast at en av hovedbarrierene mot et inkluderende norsk utdanningssystem, er «monokulturelle holdninger» (NOU 2011: 14; s. 171; NOU 2010: 7; Meld. St. 49. (2003-2004)). Den offentlige utredningen *Bedre integrering* snakker blant annet om slike monokulturelle holdninger som de mener preget norsk skole for 12 år siden:

«Når undervisningens organisering og innhold primært tar utgangspunkt i en antatt 'norsk' virkelighet, favoriseres også elever og studenter med norsk bakgrunn. I møte med et system med innebygde forventninger og krav tilpasset en idealtypisk norsk elev, risikerer barn og ungdom med innvandrerbakgrunn å bli skilt ut som annerledes og problematiske (...) Det igjen, kan bety at de møtes med lavere forventninger og krav enn sine medelever. (...) På denne måten ivaretar befolkningen uten innvandrerbakgrunn sine interesser» (NOU 2011:14, s. 174).

Dette vekker derfor spørsmål om hvordan det oppleves å være en gutt med innvandrerbakgrunn på yrkesfaglig linje på Sørlandet, og hva slags skoleerfaringer de har? Til tross for at utdanningspolitiske bestemmelser og likeverdighetsprinsippet skal forsikre sjanselighet og like muligheter (Meld. St. 49 (2003-2004)), så viser forskning at minoritets elever opplever en norsk skolekontekst og -diskurs som produserer hierarkisk underordning og annerledeshet (Chinga-Ramirez, 2015). I forlengelse belyser også Stine Svendsen (2022a) hvordan det kan finnes ulikhetsbevarende strukturer og praksiser i den norske meritokratiske skolen, med rasistiske konsekvenser. Dette eksisterer til tross for at etnisitet eller bakgrunn ikke tenkes på eller nevnes, noe som gjør at strukturene og praksisene vedlikeholdes (s. 46-52). Rasisme som samfunnsfenomen har også blitt mer aktualisert i Norge etter drapet på afro-amerikaneren George Floyd i Minneapolis i 2020, og Black Lives matter-bevegelsen som fulgte (Andersson, 2022b, s. 18). Protestbevegelsen ga økt oppmerksomhet og engasjement i nasjonal media, med tekster som omhandler både strukturell rasisme i sentrale norske samfunnsinstitusjoner og subjektive individuelle

rasismeerfaringer. Likevel mener mange at det ikke eksisterer rasisme her til lands (Strand, et al., 2020, s. 4). Faktum er imidlertid at en rekke unge med synlig minoritetsbakgrunn opplever rasisme i sin hverdag (Führer, 2022; Rogstad & Midtbøen, 2009), og at skolen er en av de arenaer hvor barn og unge opplever rasisme (Bangstad et al., 2021, s. 38; Leirvik et al., 2021, s. 46; Unicef, 2022; Wasvik et al., 2017). Dette skjer til tross for at skolen som sentral samfunnsinstitusjon skal arbeide mot diskriminering, og fremme mangfold og inkludering (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Dette vitaliserte fokuset på rasisme i Norge, på både individuelt erfart hverdagsrasisme og strukturell rasisme, har skapt interesse og debatt. Det er derfor etterspurt nyere studier av diskriminering på samfunnsområder som skole for å bedre belyse forekomsten av blant annet strukturell rasisme (Andersson, 2022b, s. 193-197).

Dette bakteppet indikerer altså et behov for å utforske minoritetsgutters subjektive skoleerfaringer og rasisme-erfaringer. Denne oppgaven er derfor en kvalitativ intervjustudie av erfaringer som minoritetsgutter på yrkesfag har med skolen og rasisme. Fokuset er videre på opplevde muligheter og utfordringer, og forskningsprosjektets siktemål er å utvikle en bedre innsikt og forståelse av minoritetsgutters erfaringsverden med rasisme og skolen. Dette kan bidra til å nyansere foreliggende oppfatninger om norsk skolepraksis, og synliggjøre ekskluderende og inkluderende mekanismer som minoritetsgutter på yrkesfag erfarer eller har erfart. Etter at jeg nå har redegjort for oppgavens bakenforliggende motiv og bakgrunn, skal oppgavens formål presenteres med problemstilling. Her vil også innholdsmessige avgrensinger og definisjonsavklaringer komme.

1.1. Formål og problemstilling

Oppgavens siktemål vil være å oppnå mer kunnskap om de erfarte muligheter og utfordringer som minoritetsgutter på yrkesfag har med skolen på Sørlandet. Først av alt er det viktig at gutter med krysskulturell bakgrunn og marginaliserte minoritetsstemmer gis en stemme, og selv kan uttrykke sine subjektive opplevelser og erfaringsverden i skolen (Chinga-Ramirez, 2022, s. 379). Kvalitative regionstudier på Sørlandet som belyser slike forhold er også mangelvare. Minoritetsgutters erfaringer er derfor grunnlaget for studien, som kan nyansere tanker om skolen fra et flerkulturelt perspektiv, samt ytterligere aktualisere rasisme-tematikken på et mer institusjonalisert plan i Norge. Til tross for en litt dystre statistikk og negative forhold som bakteppe, så er oppgavens siktemål svært åpent. Jeg ønsker å vite mer om generelt erfaringene og opplevelsene, noe som kan identifisere *både* positive og negative forhold i skolen som minoritetsgutter på Sørlandet erfarer. Dermed kan altså erfaringene bidra

til å belyse både inkluderende og ekskluderende forhold som virker i skolehverdagen. Dette er viktig i arbeidet for å motvirke diskriminering på grunnlag av etnisitet, religion eller livssyn (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017, §1). Det er viktig også for pedagogisk arbeid og likeverdig opplæring i vårt flerkulturelle samfunn og -skole (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 7-9) – spesielt da vår meritokratiske, sjanselike skole er ment å gi alle like muligheter (NOU 2009: 18; Meld. St. 49, (2003-2004), s. 88). Hvordan erfarer guttene selv å være flerkulturelle elever på yrkesfaglige utdanningsprogram i norsk videregående skole, og hva slags erfaringer med skolen har de? Dette resulterer i følgende overordnede problemstilling:

Hvilke erfaringer har minoritetsgutter på yrkesfag med skolen og rasisme?

Oppgaven tar utgangspunkt i tre forskningsspørsmål, som bidrar til å kaste lys over forhold der minoritetsbakgrunn (kan) aktualiseres i skolesammenheng. Disse er formulert med bakgrunn i relevante teoriperspektiver på feltet. Samlet sett skal forskningsspørsmålene bidra til å synliggjøre noen av mulighetene og utfordringene som minoritetsgutter opplever i skolen, og problemstillingen belyses gjennom 15 intervjuer. Forskningsspørsmålene lyder slik:

- *Hvilke erfaringer har minoritetsguttene med skolens organisering og praksis?*
- *Hvilke forventninger opplever minoritetsguttene å bli møtt med i skolen?*
- *Hva slags erfaringer har minoritetsguttene med rasisme i skolen og håndtering av det?*

1.2. Tematisk avgrensning og begrepsavklaringer

Skoleerfaringer og rasismeopplevelser fra minoritetsperspektiv er et bredt tema, og fordrer en avgrensning. Frafallstatistikken hos minoritetsgutter er allerede godt illustrert i store kvantitative og statistiske undersøkelser, der mye talldata tegner et bilde av minoritetsgutter som sliter i større grad enn andre (Steinkellner, 2017; Østby, 2014, s. 44-45). Dessuten viser større rapporter, som nevnt, at minoritetsungdom generelt opplever rasisme i sin skolehverdag (se forrige side). For å komme bak statistisk talldata som er begrenset i evne til nyansering, dybde og kompleksitet (Jacobsen, 2015, s. 134-137), så er det ønskelig med et søkelys på minoritetsgutters subjektive erfaringer. Disse kan bidra til å supplere den eksisterende forskningslitteraturen. Samlet sett bidrar forskningsspørsmålene til å synliggjøre noen av mulighetene og utfordringene som minoritetsgutter på yrkesfag har med den norske skolen og utdanningssystemet. Datamaterialet som ble innhentet er rikt, også fordi det skal inngå i et

større forskningsprosjekt om strukturell rasisme i Kristiansand kommune ('STRUKK'). Intervjuene dekker derfor også forhold omkring læreplan og utplassering, og viktige erfaringer om muligheter og utfordringer fra også denne siden av utdanningen. Disse er absolutt nyttig for å belyse frafallstatistikk, rasisme og skoleerfaringer fra et kjønn minoritetsperspektiv; også vinklet mot arbeidslivet. Disse hadde vært svært interessante å drøftet i lys av oppgavens tematikk, som for øvrig hadde aktualisert større debatter omkring institusjonell rasisme og etnisk diskriminering i utdanning- og arbeidsliv. Dessuten kan slike erfaringer være viktig for skolers og lærebedrifters flerkulturelle arbeid i regionen. Det var altså denne læreplanproblematikken i en regional kontekst som var det primære siktemålet å undersøke. Likevel gikk oppgaven en litt annen vei. Dette var fordi intervjuene også belyste viktige erfaringer fra selve skolekonteksten, som jeg følte et ansvar for å synliggjøre. Denne dataen var også såpass rik, at jeg ikke kunne skrive om både læreplanproblematikken og samtidig forvalte skoleerfaringene på riktig vis. Dessuten visste jeg at disse erfaringene som spesifikt omhandler læreplanproblematikk og rasisme, vil inngå i STRUKK- rapporten som skal ferdigstilles rundt årsskiftet 2023-24. Derfor så jeg denne inndelingen som formålstjenlig, ved at stemmene og erfaringer fra guttene best kunne uttrykkes slik. Masteroppgaven vil dermed 'begrense' seg til skoleerfaringer og rasismeopplevelser i skolen.

For å kontekstualisere erfaringene i en større referanseramme, må både informantgruppen og begreper presiseres. Flere begreper blir brukt for å beskrive ungdommer med minoritetsbakgrunn eller for å aktualisere minoritetsbakgrunn i rasismeforskning. De kan (og bør) problematiseres, da de ikke er nøytrale. I amerikansk-britiske forskningsmiljøer og rasismelitteratur så blir fortsatt begrepet 'rase' brukt, i motsetning til 'etnisitet' som brukes i skandinavisk og europeisk forskningstradisjon (Andersson, 2022a, s. 56-57, 2022b, s. 42). 'Synlig minoritet' anvendes også hyppig i norsk kontekst som alternativ for rasebegrepet, ved utforskning av hvorvidt «(...) grupper med innvandrerbakgrunn kommer dårligere ut enn gjennomsnittet i befolkningen» (Andersson, 2022b, s. 74). 'Innvandrere eller norskfødte med innvandrerbakgrunn' (Kirkeberg et al., 2019) og 'minoritetsspråklige' eller 'minoritetselev' (NOU 2010: 7) er også mye brukt. Begrepene har som forsknings- og sosiologiske klassifiseringskategorier fordeler og ulemper, og deres anvendelighet bør drøftes. Dessuten er refleksivitet ved egen begrepsbruk viktig. Både som etisk prinsipp for å unngå å rekonstruere negative forestillinger (Andersson, 2022a, s. 69), men også for analytisk presisjon.

1.2.1. Etnisitet, synlig minoritet, minoritetsbakgrunn, innvandrerbakgrunn ... eller melaninrik? Etnisitetsbegrepet er et velbrukt sosialt kategoriseringsbegrep i skandinavisk forskning, etter vitenskapelig delegitimering og avskaffelse av det problematiske rasebegrepet. Som etablert begrep i sosiologisk forskning generelt, så er begrepsinnholdet dog diffust og uavklart med konkurrerende definisjoner (Andersson, 2022a). Max Webers etnisitetsforståelse refererer til en subjektiv følelse av delt opphav som basis for etniske grupperinger. Andre forståelser igjen vektlegger forestillinger om felles herkomst og grensekonstruksjoner mellom grupper (Andersson 2022a, s. 63). Etnisitetsbegrepet i sosiologisk forskning blir ofte reduksjonistisk og synonymt med landbakgrunn eller nasjonale grupper. Dessuten mangler begrepet analytisk presisjon ved å ikke omhandle fenotypiske (kroppslige) trekk som diskrimineringsgrunnlag, slik som rasebegrepet. Likevel er etnisitetsbegrepet ansett som langt mindre problematisk, i lys av rasebegrepets konnotasjoner til rasehierarkiske pseudovitenskaper som eugenikk. Et alternativ som gir rasebegrepets presisjon knyttet til kroppslig markører, uten historiske og rasebiologiske konnotasjoner, er derfor '*synlig minoritet*'. Begrepet refererer til en abstrakt kategori mennesker eller til majoritet-minoritets relasjoner uten en anakronistisk hierarkisering av forestilte rasetyper. Derfor fremheves det som et nyttig begrep i interaksjons- og diskrimineringsstudier (Andersson, 2022a, s. 69).

*Minoritets*begrepet er heller ikke uproblematisk. Det er et begrep som aktivt brukes i skolesammenheng for å omtale unge med innvandrerbakgrunn og annen morsmålsbakgrunn (Hofslundsengen, 2011), og det gjennomsyrrer offentlige dokumenter (se f.eks. Meld. St. 23 (2007-2008); NOU 7: 2010). Begrepet anvendes for å synliggjøre mangfold og juridisk lovfestede utdanningsrettigheter som morsmålsopplæring, men er også forskjellsskapende og grenseskapende kategorisering der mangfoldet innad i '*minoritetsgruppen*' forenkles og reduseres. Dette er fordi bakgrunn eller språklig annerledeshet vektlegges i kategoriseringene, hvilket igjen påvirkes av stereotypier og løper risiko for å være belastende (Hofslundsengen, 2011). Begreper har ulikt meningsinnhold og vil også farges av og innvirke i større institusjonelle og sosiale kontekster (Hacking, 1999 i Hofslundsengen, 2011). Mette Andersson (2000) er kritisk til begrepet, og mener det er unøytralt og politisk farget. Begrepet forsterker andregjøring med fokus på ulikhet og strukturell posisjonering i forhold til 'oss', majoriteten. Likevel er begrepet hensiktsmessig i beskrivelsen av sosiale interaksjons- og diskrimineringsprosesser for å anskueliggjøre maktperspektiver (Andersson, 2000 i Chinga-Ramirez 2015, s. 87). I likhet med Chinga-Ramirez (2015) benytter jeg derfor begrepet *minoritet*(gutter) siden «(...) *minoritets*ungdom først og fremst skal studeres som det de

faktisk er: Ungdom med minoritetsbakgrunn» (s. 87). Begrepet er bredt i sine referanserammer og inkluderer både elever som har ankommet Norge som eldre og unge, eller barn av utenlandskfødte foreldre (i likhet med Führer, 2022). Derfor vil jeg i oppgaven vekse mellom begrepene minoritetsbakgrunn og innvandrerbakgrunn som en samlebetegnelse på informantene, som altså selv har innvandret eller er norskfødte av innvandrerforeldre (Kirkeberg et al., 2019). Melaninrik brukes også om de informantene som er melaninrike, da begrepet er norsk, positivt ladet og utformet av melaninrike selv (Sibeko & Eriksen, 2022).

1.2.2. Rasismebegrepet: definisjon og bruk

Rasisme er et enormt mangetydig begrep, og å komme frem til en presis definisjon som samtidig er uttømmende er vanskelig. Rasismedefinisjoner flest fokuserer på gruppeinndeling og verdirangering av mennesker i distinktive 'raser', basert på antatte koplinger mellom biologiske og kognitive/kulturelle ferdigheter (Bangstad & Døving, 2015, s. 12). Rasisme uttrykkes imidlertid ikke kun som en ideologi, men tar ulike former og *praksiser*, og berører forskjellige grupper. Rasistiske holdninger og begrunnelser er også tids- og stedsspesifikke (Bangstad & Døving, 2015), og rasisme utspiller seg dessuten på flere nivåer (Andersson, 2022b, s. 24; Wieworka, 1995)². Videre kan rasisme være synlig eller tilslørt, eksplisitt eller utydelig. Det kan være utslag av ubevisste holdninger i institusjoner og situasjoner, eller mer tydelige, rasistiske individuelle holdninger (Andersson, 2022b, s. 14). Det er det sistnevnte som forbindes med biologisk eller «klassisk» rasismeforståelse, som en individuell ideologisk overbevisning om «(...) eksistensen av menneskeraser rangert i et verdihierarki» (Midtbøen, 2022, s. 27). Rasisme kommer altså i ulike former og grader, og er slik tilpasningsdyktig ved at den kan endre karakter uten å forsvinne (Bangstad & Døving, 2015, s. 11-12). Dette er eksemplifisert gjennom begrepene «ny-rasisme» (Baker, 1981; Balibar, 1991) og «kulturell rasisme» (Fanon, 1952/2008): Rasisme begrenser seg ikke bare til forestillinger om *biologisk* grupperangering, der man refererer til tydelig utseendebaserte karakteristika eller andre biologiske forskjeller som skiller innbilte menneskeraser. Framfor å andregjøre og hierarkisere mennesker ut ifra ulikhet i antatt medfødte egenskaper eller hudfarge, så er det heller religiøse og kulturelle særtrekk som anvendes for å essensialisere, nedvurdere og diskriminere (Iversen, 2022, s. 204). Religions sosiolog Lars Laird Iversen (2022) påpeker likevel at det ikke er noe nytt ved at kultur og religionsuttrykk brukes som diskriminerings-

² Disse nivåene og oppgavens forståelse av rasisme blir mer detaljert forklart i teorikapittelet, der de kontekstualiseres i lys av oppgaven (se kapittel 2.1-2.2).

og rasialiseringssgrunnlag (s. 206- 207). For å fange ulike rasismeformer, anvender jeg en bred rasismeforståelse. Spesielt da forskningslitteratur om rasisme i norske institusjoner og hverdagsliv viser at kjerneutfordringen ikke er klassisk rasisme, men «(...) mer subtile former for hverdagslivsdiskriminering» (Gullestad, 2006, s. 72, sitert i Chinga-Ramirez, 2015, s. 32).

Slike nyrasistiske og kulturrasistiske forståelser har på samme måte som den «klassiske» (biologiske) rasismen et mer individorientert fokus, og ser bort i fra de mer systemiske og strukturelle rasismeperspektivene. Strukturelle rasismeperspektiver hever derimot blikket mot samfunnsstrukturer og sosiale ordninger som medvirker til systematisk ulikhetsskaping, ekskludering og negativ forskjellsbehandling av personer, ut ifra tilfeldige medfødte eller tilskrevne karaktertrekk som etnokulturell opprinnelse, religion eller hudfarge (Bangstad et al., 2021, s. 6). Ved at sosio-strukturelle diskurser, kategorier og praksiser er innvevd i institusjoners- og samfunnsområders samhandlingsprosesser og i grunnleggende ‘måter å gjøre ting på’, så kan de slik virke forholdvis løsrevet fra individers holdninger og intensjoner (Bangstad & Døving, 2015, s. 7-20; Midtbøen & Rogstad, 2010, s. 37-38). En inkluderende rasismedefinisjon slik som Bangstad og Døving (2015, s. 16), er derfor hensiktsmessig:

- 1) «Å dele inn en befolkning i ulike kategorier der noen gis negative essensielle trekk.
- 2) Å redusere et individs identitet til de gitte negative karaktertrekkene for en kategori.
- 3) Å bruke de negative karaktertrekkene som argument for underordning og diskriminering».

Iversen (2022) tilbyr her fruktbare tilføyinger. Først illustrerer han at raseforestillinger (kan) forstås som produkt avfødt av historiske samfunnsstransformerende prosesser som europeisk imperialisme, slaveøkonomi og opplysningstidens eurosentrisk, rasebaserte pseudovitenskap - hvilket gjør at raseideer er innvevd og forankra i nåtidige samfunnsforhold og ‘den globale modernitetens’ strukturelle, språklige og mentale kategorier (‘nasjonalstater’, økonomi m.m.) (s. 206-210). Tanken om raseideer som allestedsnærværende, er «både sann og uhandgripelig» (s. 210). For å løse dette aktør-struktur-problemet, foreslår han at rasisme møtes på et mer handlingsrelevant mellomnivå; et pragmatisk skille mellom rasialiserte strukturer og dets konkrete, observerbare konsekvenser (s. 210-212). Her blir dette guttenes konkrete (bevisste) og kontekstspesifikke erfaringer. Iversen (2022) mener at den overnevnte definisjonen (med små tilpasninger) tjener en slik pragmatisk funksjon (s. 215), men den kan også hevdes å åpne for fruktbare drøftinger av erfaringene i lys av makrostrukturelle teoriperspektiver. Rasisme anses her som generalisering der enkeltindivider ilegges visse egenskaper grunnet sin antatte

gruppetilhørighet, og disse tillagte egenskapene anses negativt og blir et grunnlag for ekskludering og diskriminering (Bangstad & Døving, 2015, s. 16). - Altså alle former for plassering av personer i grupper og hierarkisk *verdirangering* av disse (bevisst eller ei, tydelig eller tilslørt), er rasisme (Andersson, 2022b, s. 16). Derfor er også disse mer ubevisste, uintenderte og subtile rasismeformene – som mulige konsekvenser av rasialiserte strukturer og prosesser – særlig aktuelle. Ved å undersøke hvordan etnisitet på underliggende og implisitte måter blir aktualisert i ulikhetsskapende, rasialiserende prosesser, så åpnes det mer opp for å studere rasisme i antatt rasismefrie arenaer. Sibeko og Eriksen (2022) hevder videre at slike overindividuelle, prosessuelle perspektiver ikke bare er fruktbare; «en slik strukturell forståelse av rasisme er *nødvendig* for at vi skal kunne tilnærme oss rasisme i skolen som et samfunnsproblem på måter som ikke ‘henger ut’ lærere eller elever som rasister» (s. 36).

1.3. Oppgavens struktur

For å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene vil det først komme en teoretisk redegjørelse for ulike rasismeforståelser, som blir en presentasjon av rasisme på makronivå versus mikronivå. Deretter vil teorien om en norsk likhetslogikk eller «likhetstankegang» (Gullestad, 2002) presenteres, og mulige konsekvenser omkring mangelperspektiver, lave forventninger og «den idealtypiske eleven» (Chinga-Ramirez, 2015, s. 222 ff.; Gillborn, 1990; Youdell, 2003, 2006). I forlengelse vil teorien om institusjonell «fargeblindhet» (Bonilla-Silva, 2021) presenteres i lys av det norske skolesystemet. Disse teoretiske perspektivene vil fungere som oppgavens teorigrunnlag. Den andre delen av teorikapittelet vil være en tredelt kontekstualisering av oppgaven, som er strukturert etter oppgavens tre forskningsspørsmål. Disse forskningsspørsmålene fungerer derfor som en teoretisk innramming og overordnet struktur som oppgaven følger: Her presenteres tidligere forskning omkring minoritetslevers *erfaringer med skolens praksis og organisering*, deretter *erfaringer med forventninger*, og til slutt *erfaringer med rasisme* i skolen. Analysen i kapittel 4 vil presentere og diskutere empiriske funn som ses i lys av det teoretiske opptegnede rammeverket. Derfor blir dette også et tredelt analysekapittel strukturert etter de samme forskningsspørsmålene. Mellom analysen og teorien vil det komme et metodekapittel. Dette kapittelet vil ta for seg metodiske forhold og etiske refleksjoner som ble gjort i forskningsprosessen. Etter analysen kommer et samlende og oppsummerende drøftingskapittel (kapittel 5), som avslutningsvis oppsummerer resultatene og oppgavens store linjer. Dette vil munne ut i en kort konklusjon i kapittel 6, som samtidig peker på videre interessante forskningsfelt.

2. TEORI OG FORSKNINGSKONTEKST

Som innledningsvis nevnt så anvender oppgaven en vid rasismeforståelse for å fange opp forskjellige rasismeformer og ekskluderingsmekanismer som minoritetsgutter erfarer.

Derfor vil jeg bruke både klassiske rasismeformer der biologiske trekk koples til mangler, og kulturelle (ny)rasismeformer der kultur og religion er grunnlaget for hierarkisering (Bangstad & Døving, 2015, s. 13). Oppgavens grunnforståelse av rasisme begrenser seg heller ikke til en individuell, eksplisitt og ideologisk rasismeform med *intensjon* som definisjonskriterium, men at konsekvensene av handlinger og praksiser avgjør om det er rasisme eller ei. Dermed kan personer og institusjonelle forhold uttrykke ‘brokker av rasistiske forestillinger’, ubevisst og uten å besitte hatefulle følelser eller anse en selv som ‘rasist’ (Gullestad, 2002, s. 156-157). Innledningsvis i dette kapitlet vil makro- og mikro teorier om rasisme presenteres, der *koplingen* mellom makro- og mikronivå (Essed, 1991, 2002; Harlap 2022) er særlig interessant. Deretter vil teorien om likhetstankegangen presenteres, samt den teoretiske konseptualiseringen om «den idealtypiske eleven» (Gillborn, 1990; Youdell, 2003). Videre vil ideen om egalitært meritokrati i skolesystemet presenteres, og hvordan enkelte teoretikere og teoritradisjoner mener det disponerer for institusjonell «fargeblindhet» (Bonilla-Silva, 2021). Teorikapitlet avsluttes med en forskningskontekst, som er en tredelt framlegging av tidligere forskning strukturert etter forskningsspørsmålene og hvordan analysen er lagt opp: Skolens praksis og organisering, erfaringer med forventninger og erfaringer med rasisme.

2.1.MAKROPERSPEKTIVER OG MIKROPERSPEKTIVER PÅ RASISME

2.1.1. Makroperspektiver: Strukturell rasisme og Kritisk raseteori (CRT)

Makroperspektiver studerer rasisme på overordnet systemnivå, framfor individer med rasistiske ideologier og holdninger. Slik ser man på hvordan rasisme kan virke i samfunnet løsrevet fra individuelle holdninger (Andersson, 2022b, s. 128-131; Bangstad & Døving, 2015, s. 15). Det marxistisk-inspirerte begrepet ‘systemisk rasisme’ (Feagin, 2006; Feagin & Elias, 2012) og ‘strukturell rasisme’ (Bonillia-Silva, 1997) skisserer et altomfattende rasistisk ulikhetssystem: Med fokus på ulikhet som gjennomsyrrer (spesielt amerikanske) institusjoner og samfunnsarenaer, så mener de at det reproduseres ulikhetsstrukturer som minimerer melaninrikes livssjanser i hva som også ofte kalles rasialiserte samfunnsstrukturer (Andersson 2022b, s. 105-106; Bonilla-Silva, 1997, 2021; Midtbøen, 2022, s. 25-30). Den systemiske eller strukturelle rasismen er manifestert i samfunnets institusjoner, strukturer og sosiale arenaer, der de melaninfattige (hvite) definerer betingelsene for organisering og praksiser.

Fokus er å synliggjøre underliggende sosiale samfunnsmønstre og maktstrukturer som resulterer i sjanseulighet mellom grupper. Altså forhold som påvirker minoriteters muligheter på tilsørt og ubevisst vis, der de blir vurdert lavere og kommer dårligere ut (Andersson, 2022b, s. 24, 105-106). Dette kan både skje ved formelle regler (slik som de segregerende og diskriminerende Jim-Crow-lovene i USA fram mot 1960), og vanemessige og rutinebaserte preferanser (Døving, 2022, s. 20; Midtbøen, 2022, s. 28). Strukturell rasismeteorologi fortolker raseideer som en egen strukturell forutsetning og fundament i all samfunnsorganisering, der rasisme som fenomen ikles en normalisert språkdrakt og rasjonell samhandlingspraksis; eller hva som kalles ‘common sense’ (Bonilla-Silva, 1997). Hierarkiserte raseforestillinger og rasisme forstås altså som et institusjonalisert element i samfunnets grunnleggende strukturer, og blir slik en uuttrykt oppskrift og organisatorisk prinsipp for alle sosiale samhandlings- og relasjonsprosesser (Andersson, 2022b, s. 107-108). Rasismen er derfor ikke bare åpenbar, men ‘covert and indirectly’ (Bonilla-Silva, 1997, s. 470-475). Den påvirker alle, om man vil eller ei. Strukturell rasisme -begrepet viser hvordan klassisk rasisme er «(...) erstattet av en fargeblind ideologi, som i praksis tillater vedvarende diskriminering» (Midtbøen, 2022, s. 30).

Rasistiske strukturer kan skyldes forskjellige ting. Personer i samfunnsinstitusjoner kan flere ganger handle rasistisk, hvilket fører til strukturell forskjellsbehandling (Bangstad et al., 2021, s. 17; Elgvin, 2021, s. 99). Strukturell rasisme kan òg skyldes praksiser og normer som er like for alle, der *likhet* fører til diskriminering (Craig, 2007, s. 94). I forlengelse står Critical Race Theory (CRT) som et sentralt makroperspektiv, som også fokuserer på nettopp tilsørt rasistiske strukturer og mekanismer som (re)produserer dem. Det søker å forstå hvordan praksiser kan gi ulikhetsskapende og rasistiske effekter uten at etnisitet tenkes på eller omtales. CRT viser hvordan rasistiske effekter vedlikeholdes ved at de ikke anerkjennes eller belyses, der man gjennom fargeblindhet eller etnisk nøytralitet anser etnisitet som ubetydelig (Svendsen, 2022a, s. 42-44; Gillborn & Youdell, 2009, s. 177-179). Fargeblindhet er noe jeg kommer tilbake til. Poenget er at rasisme slik skjer ofte ubevisst gjennom rutiner og praksiser, eller det Delgado og Stefanić (2000) kaller for «business-as-usual forms of racism» (s. xvi, sitert i Gillborn & Youdell, 2009, s. 177).

2.1.1.1. Rasialisering

Rasialisering forstås som en *prosess* hvor rasetenkning anvendes for å kategorisere personer eller grupper (både intendert og ubevisst) på grunnlag av antatt etnisitet. I rasialiseringprosesser så blir altså visse egenskaper koplet til medlemmer av en gruppe,

basert på deres etniske, kulturelle eller synlige fysiske kjennetegn (Massao, 2022, s. 107). Slik blir individer og minoritetsgrupper ilagt bestemte ufordelaktige egenskaper i lys av sin etnisitet, noe som medfører rangering av personer og grupper (Andersson, 2022b, s. 48; Riese & Harlap, 2021). Rasialiseringsperspektivet fokuserer ikke på etnisitet i seg selv, men på prosesser og relasjoner der etnisitetskategorier blir aktualisert i ekskluderende praksiser. Slik belyses prosesser der etnisitet brukes som forklaring i legitimering av ulikheter, eller i reproduksjon av forestillinger som 'de' vs. 'oss' (Massao, 2022, s. 107). Rasialisering er mer usynlig og uuttalt ved at den er innved i institusjoner og strukturer, og fortøner seg som helt naturlige kategoriseringer av mennesker (Midtbøen & Rogstad, 2010, s. 37-38). Utdanningsinstitusjoner er derfor ikke nøytrale. Slik er rasialiseringsbegrepet særlig anvendbart i utdanningsforskning (Massao, 2022, s. 115-117), da «(...) det egner seg som redskap til å avdekke ulikhetsskapende mekanismer i nettopp skolen» (Døving, 2022, s. 22).

'Strukturell rasisme' er omdiskutert i norsk kontekst. Det omtales som upresist, normativt politisert (Birkelund, 2021, s. 84-85) og lite kontekstspesifikt. Makt er relasjonelt, hvilket gjør begrepet for rigid og altomfattende (Midtbøen, 2021; Orupabo, 2021). Dessuten kan dets hegemonisk-ideologiske strukturperspektiver være misvisende som både årsak til ulikhet og samtidig forklaring på det, mener Brekke (2021). Likevel kan begrepet være nyttig med en kontekstsensitiv og nyansert tilnærming (Midtbøen, 2021, 2022). Orupabo (2021) hevder også at begrepet kan utvide en ellers snever, individorientert rasismeforståelse. Spesielt i egalitære, 'rasismefrie' samfunn, åpner det for å studere hvordan utenforskap og ulikhet også skapes «(...) gjennom tilsynelatende nøytrale institusjonelle praksiser og strukturer» (s. 117). I lys av data vi har, fastslår Bangstad et al (2021) «klart og utvetydig at rasisme og/eller strukturell rasisme (...) også forekommer i Norge» (s. 21). Rasialisering fokuserer òg på hvordan etnisitet er forankret i samfunnets virkelighetsoppfatninger og bekrefter majoritetens sjølbilde på systemnivå. Definisjonsmakt til å ekskludere noen sosiale grupper fra 'oss majoriteten', betyr også at det skapes et ekskluderende 'vi' som usynliggjøres. Slike naturlige kategoriseringer som skjer, syns derfor ikke like godt som klassisk rasisme (Midtbøen & Rogstad, 2010, s. 37-38). Fokuset er på hvordan majoritetens naturlige, hverdagslige praksisformer og språklige kategorier bidrar til utenforskap. Ved at sånne begreper skiller mellom ideologi / intensjonelle holdninger og handlingers utfall, kan de være fruktbare sier Midtbøen og Rogstad (2010) videre: Man avpersonifiserer debatten og hever den over individuell moral. Når man ikke skal 'ta noen' eller fordele skyld, så kan man kanskje ha en produktiv debatt om ulikhetsskapende prosesser (s. 37-38). Ordene er likevel (for) følelsesladde i dag (s. 49-50).

2.1.2. Mikroperspektiver: Mikroagresjoner og hverdagsrasisme

I motsatt ende av kontinuumet har vi mikroagresjoner og hverdagsrasisme. Disse beslektede begrepene tar for seg mellommenneskelige og hverdagslige interaksjonsprosesser, der minoriteter erfarer dagligdagse fornærmelser og påminnelser om at man er annerledes eller mindreverdig (Andersson, 2022b, s. 132; Harlap, 2022, s.140). Slike ydmykelser på individnivå kan være både tilsiktede og ubevisst, og mikroagresjoner defineres gjerne som:

«The everyday verbal, nonverbal and environmental slights, snubs or insults, whether intentional or unintentional, that communicate hostile, derogatory, or negative message to target persons based solely upon their marginalized group membership» (Sue, 2010, s. 3).

Mikroagresjoner kan uttrykkes ved tale, ikke-verbal atferd, og gjennom miljøet (Sue et al., 2007 i Harlap, 2022, s. 141). Miljøbaserte mikroagresjoner synliggjør spesielt dets tilslørt og uintendert karakter (Harlap, 2022, s. 141-142), og omhandler institusjonell og organisasjonell praksis som subtilt kommuniserer minoriteters annerledeshet eller mindreverdighet (Sue & Spanierman, 2020). Sue og kollegaene skiller mellom tre typer mikroagresjoner: *Mikroangrep* (eksplisitte og tilsiktede, for eksempel bruken av n-ordet), *mikrofornærmelser* (ubevisste og subtile uhøfligheter basert på antatt gruppetilhørighet), og *mikrounderkjennelser* (fornektelser og ugyldiggjøring av rasismeerfaringer) (Andersson, 2022b, s. 132-135; Harlap, 2022). Begrepet *hverdagsrasisme* er utviklet av nederlenderen Philomena Essed, og viser til at rasisme konstrueres og forsterkes gjennom normale hendelser og gjentatte hverdagspraksiser (Führer, 2022, s. 350; Essed, 2002, s. 177-179). Begrepene refererer altså til subtil rasisme gjennom dagligdagse samhandlingssituasjoner og rutinebasert praksis: «(...) a process in which socialized racist notions are integrated into everyday practices and thereby actualize and reinforce underlying racial and ethnic relations» (Essed, 1991, s. 145, sitert i Führer, 2022, s. 350). Hverdagsrasisme vektlegger også sammenhengen mellom makronivå og mikronivå. Men der makroteorier primært ser rasisme som systemiske og institusjonelle samfunnsstrukturer som virker nedover, ser Essed på hvordan mikrofundert «every-day-racism» også *skaper* strukturene gjennom dagligdags samhandling: Ikke bare er hverdagsrasisme manifestasjoner og refleksjoner av overindividuelle sosiale strukturer som får utslag i dagligdagse praksiser, men selve strukturene er resultat av hverdagspraksis (Andersson, 2022b, s. 143-144; Harlap, 2022; s. 145-146). Slik kan individuelle rasismeerfaringer bidra til å belyse bredere, rasialiserte (skole)kontekster.

2.2. Likhetstankegang: Mangelperspektiver og andregjøring?

Skolen anses som viktigste innsatsområde for å motvirke sosioøkonomiske ulikheter som følger etniske skiller. I en norsk egalitær skole som vektlegger «like muligheter i utdanning» (Meld. St. 49 (2003-2004), s. 88), er det interessant å utforske hvem som har definisjonsmakt. Marianne Gullestad (2002) belyser hvordan skandinaviske samfunn er spesielt karakterisert av egalitær individualisme, og derfor er innrammet i et forestilt, etnonasjonalt og likhetsbasert fellesskap. ‘De andre’ som ikke passer med dette forstilte norske idéfellesskapet er derfor underlegne, og må tilpasse seg ‘oss’ som er hierarkisk overlegne. Dette er basert på myten om norsk homogenitet som normalttilstand, der ‘våre norske’ verdensperspektiver og praksiser er naturlige og normale, og ulikhet representerer en trussel. Dette omtales som en særegen norsk likhetstankegang eller likhetslogikk (s. 82-84), og gjør at det er ulikheter mellom grupper som vektlegges (s. 284). Den norske likhetslogikken eller «imagined sameness» (s. 82-83) innebærer en fortolkning av et likhetsbehov der det er nødvendig at alle er like for opplevelsen av likeverd. Dette fører til en forestilling hos majoritetsbefolkningen om at man skal gjøre minoriteter like majoriteten, fordi forskjeller er avvikende problemaspekter (Gullestad, 2002, s. 82-84; Rugkåsa, 2012, s. 39). I forlengelse hevder Balibar (1991, s. 49), basert på antropologen Dumont, at «(...) en av de strukturelle forutsetningene for rasistiske ideologier og praksiser [er] at samfunnet er egalitært» (sitert i Gullestad, 2002, s. 148).

Likhetstanken kan medføre at forskjeller problematiseres og ses på som mangler (Gullestad, 2002, s. 83-84). Dermed skapes mangelperspektiver, altså fokus på hva elevene ikke behersker. Mangelperspektiver består i å vurdere elever gjennom tause og etablerte forestillinger, eksempelvis hva som er å regne for ‘korrekt’ utvikling, atferd og læring i undervisningssammenhenger (Ramirez, 2022, s. 382). Når minoritets elever besitter andre kompetanser som ikke automatisk samsvarer med skolens forventninger, fortolkes dette ofte som utilstrekkelighet og manglende kunnskap (Hauge, 2014, i Ramirez, 2022, s. 382). Mangelperspektiver, med utgangspunkt i deprivasjonsteori (Coleman, 1996), kommer til uttrykk ved at svakere resultater blant minoritets elever anses som mentale mangler grunnet etnisitet og sosio-kulturell bakgrunn. Dermed skapes såkalte «deficit»-paradigmer eller mangelorientering mot denne elevgruppen, som antas å mangle det majoritetskulturelle besitter (Coleman, 1966, i Ramirez, 2015, s. 133). Ifølge Hilde Hofslundsen er så fratar skolen disse elevenes «kulturelle kapital ved å usynliggjøre den» (2011, avsn. 16), hvilket kan skape *lavere forventninger* til minoritets elever. Slike sosiale prosesser som er fundamentert på og skaper kontrast mellom de mindreverdige ‘andre’ og overlegne ‘oss’, er sentralt ved

rasismeforskning: «Andregjøring og mangelperspektiv beskriver en ubevisst legitimering av sosiale hierarkier mellom minoritets- og majoritets elever» (Chinga-Ramirez, 2022, s. 383).

2.2.1. Den idealtypiske eleven og lært mindreverdigheit

David Gillborn belyser hvordan skolekonteksten er innrammet av lærernes konstruksjon og forestilling om den «ideale klienten» (Gillborn, 1990, s. 26 sitert i Youdell, 2003, s. 4-5), - eller det Chinga-Ramirez (2015) har valgt å kalle *den idealtypiske eleven* (s. 106). David Gillborn (1990) og Deborah Youdell (2003, 2006) viser hvordan det ut ifra kjønnede, klassebaserte og etniske oppfatninger eksisterer skolediskurser og forestillinger blant lærere om en idealtypisk elev, samt hva som regnes for passende elevatferd. Dette slår særlig negativt ut for melaninrike minoritetsgutter som ikke får innpass i denne kategorien, da lærere opprettholder en myte eller forestilling om at disse guttene står i motsetning til (og utfordrer) skolens autoritet (Gillborn, 1990, s. 19). De blir derfor sett på som uønskede og «intolerable learners» / «impossible learners» (Youdell, 2003, s.1, 2006, s. 2). Youdell (2003) viser hvordan melaninrike minoritetsgutter ble ansett for å være bråkete problemelementer, ved at flere ble overvåket av lærerne; et overvåkende blikk som ble legitimert av de implisitte og tilslørte, stereotypiske diskursene i skolekonteksten (s. 15-16):

«(...) the endurance and authority of these discourses ensures that the teacher sees these Black students - students who, through an array of further raced discourses are classified as 'trouble', a challenge to authority - as needing to be kept under closer surveillance in order to be subjected to greater control» (Youdell, 2003, s. 15).

Basert på sin væremåte ble de ansett for å være ikke-lærende, dårlige og uintelligente elever. Altså kontraster til en tenkt idealelev (Gillborn, 1990; Youdell, 2003, 2006), ut ifra «(...) majoritetens hegemoniske maktdefinisjon av normalitet og ønsket skoleatferd» (Chinga-Ramirez, 2015, s. 106)³. Rasismeforskeren Franz Fanon bruker begrepet *lært mindreverdigheit* for å illustrere hvordan selvforakt og mindreverdigheitsfølelse utvikles blant melaninrike minoriteter i majoritetskontekster (1952/2008). Et beslektet begrep er «selvoppfyllende profeti» (Merton 1948), der lærers forventninger om dårlige resultater faktisk skaper svakere resultater (Rosenthal & Jacobsen, 1968).

³ Gillborn (1990) sin konseptualisering om «den ideelle klienten» eller idealeleven er inspirert av Becker (1970), men som Carla Chingha-Ramirez (2015) anvender jeg begrepet *den idealtypiske eleven* (s. 106, 222 ff). Chinga-Ramirez sin oversettelse til «ikke-lærende elever» fant jeg også passende (Chinga-Ramirez, 2015, s. 106).

2.3. Egalitært meritokrati eller institusjonell «fargeblindhet»?

Meritokrati betegner et samfunn eller sosialt system der makt og status bestemmes av ferdigheter, innsats og intelligens (Berg, 2021; Young, 1994). Det norske skolesystemet er fundamentert på meritokratiske idealer, blant annet gjennom karaktervurderinger (Svendsen, 2022a, s. 45). (Utdannings)samfunnet oppfattes altså som egalitært og meritokratisk likhetsbasert, gjennom like muligheter og forutsetninger for alle (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 120). En rettferdig, individualisert meritokrati-tanke og det utdanningsegalitære bildet som opptegnes, har dog blitt kritisert fra konfliktteoretiske hold. Den franske sosiologien Pierre Bourdieu er mest kjent for å ha synliggjort hvordan de øvre klassers kultur danner fundamentet i kunnskapsformidlingen og skolekulturen. Dette begunstiger elever fra høyere klasser, med de 'korrekte' språklige og sosiokulturelle ferdigheter. Besitter man altså riktig kulturell kapital (kunnskap og ressurser tilegnet i oppvekst), så har en store fortrinn siden skolen er basert på slike kunnskaper, interesser, ferdigheter og kultur (Bourdieu & Passeron, 1990). Dermed er det stor kulturell distanse mellom skole og bestemte elevgrupper. Med sitt primært classesosiologiske perspektiv, synliggjør Bourdieu hvordan usynlige asymmetriske maktforhold og ulikhet reproduseres i utdannings- og skoleinstitusjonen (Bourdieu, 1993; Bourdieu & Passeron 1964/1979, 1990). I «The Racism of 'Intelligence'» skriver Bourdieu (1993) om hvordan en angivelig rettferdig meritokratisk skole, egentlig er tilslørt diskriminering tuftet på et like meningsløst grunnlag som rasisme (s. 177-179).

Critical Race Theory (som et strukturelt rasismeperspektiv) kritiserer nettopp meritokratiske skoleprinsipper, for å skjule rasisme og ulikhet gjennom fargeblindhet. Det hevdes slik å være ulikhetsskapende ved at majoritetsgruppens kultur og språk er iboende i kunnskapen som testes. Dermed høster majoritets elever fordeler som ikke tilskrives innsats eller intelligens (Gillborn & Youdell, 2009, s. 177-178; Svendsen, 2022a, s. 45). Skolen reflekterer og oppvurderer majoritetskulturelles verdier, standarder og væremåter. Tilsvarende blir minoritetskulturelle kunnskaper underordnet, noe som kan skape forestillinger om nettopp mangler ovenfor minoritets elever. De må legge ned større innsats enn majoritets elever for likt resultat, og det kan medføre at de oftere kommer til kort (Svendsen, 2022a, s. 46). Slik ukritisk, urefleksiv utdanningspraksis kalles også for «dysconscious racism» (King, 1991): Rasisme i utdanningsinstitusjoner som taust og ubevisst godtar majoritetskulturens (og hvites) dominerende privilegier og normer. Dette omtaler også flere som fargeblindhet. *Fargeblindhet* er i bunn og grunn en naiv tro på at rasisme ikke finnes, så lenge vi ikke tematiserer opphav eller etnisitet (Changa-Ramirez, 2022, s. 385-386). Eduardo Bonilla-Silva (2021) er den

fremste talsmannen for fargeblind rasisme. Han mener at ved å underkjenne rasisme som et strukturelt fenomen og kun kople til det individuell (klassisk rasisme) så vil rasistiske ideologier opprettholdes. I samfunn uten intensjonelle rasistiske individer, tenkes det derfor at rasisme ikke finnes; såkalt «racism without racists» (Bonilla-Silva, 2021). Dette blir ofte en rasismefornektende diskurs med rasistiske konsekvenser, fordi det disponerer for blindhet og skylapper til rasisme (Harlap, 2022, s. 144; Svendsen, 2022a, s. 44). Eduardo Bonilla-Silva (2021) illustrerer 4 rammer ('frames') som utgjør fargeblindhet, og rasisme uttrykkes slik via samfunnsmessige og sosiale diskurser (s. 79 ff): *Naturalisering* er å skylde på at ulikheter er naturlige og 'bare sånn det er'. Det er forbundet med *kulturell rasisme -rammen*: At ulikheter forklares i kultur eller kulturelle verdier (at minoriteter ikke bryr seg som skole/jobb, er late, mangler motivasjon etc.). Videre er *minimalisering* troen på at rasisme i dag er ubetydelig, og de som erfarer det er hypersensitive og bare overdriver. Mest betydningsfullt er *abstrakt liberalisme*: Altså at liberale diskurser og ideologier som individualisme, meritokrati og 'equal opportunity' bidrar til å bortforklare og tilsløre faktiske rasialiserte ulikheter (s. 79ff) ⁴.

Fargeblindhet kan paradoksalt (feil)tolkes som et ideal, også i en norsk likhetsbasert skole (Chinga-Ramirez, 2022, s. 386). Utdanningsforskerne Carla Chinga-Ramirez (2022) og Stine Svendsen (2022a), anser norsk skole som fargeblind i lys av tidvis ulikhetsskapende ekskluderingsmekanismer og mangelperspektiver som møter minoritets elever. Dette gjenspeiles dessuten i norske utdanningspolitiske dokumenter og læreplaner, der Sandra Fylkenes' (2019) kritiske diskursanalyse identifiserer en usynlig og hverdagslig 'dysconscious racism' som utspiller seg i norsk skolekontekst: Hvithet «(...) is an inherently permeated feature of the national psyche, covered by the colour-blind nationalistic ideal of imagined sameness (Gullestad, 2002) – a Norwegian concept that refers to likeness, similarity, fitting together, or to sharing the same set of ideas» (s. 398). Hun synliggjør en diskursiv rasialisering: Elever blir kategorisert som norske og overlegne, eller ikke-norske og underlegne preget av kognitiv mindreverdighet og hjelpebehov (s. 407-408). Chinga-Ramirez (2022) påkaller derfor et «behov for fargebevissthet i norsk skole» (s. 387).

⁴ På samme måte kan den norske likhetstankegangen (Gullestad, 2002) fortolkes som et *fargeblindt* idérammeverk. Likhetslogikken er et diskursivt forestilt fellesskap som utgjøres av «oss - den like ('norske') majoriteten». Den er homogeniserende og ekskluderende ovenfor de som ikke passer inn i dette forestilte kulturelle likhetsbilde, og skaper barrierer mellom den norske inngruppen og ikke-norske utgruppen (Gullestad, 2002). Denne egalitære likhetstankegangen som Gullestad (2002) mener blant annet består av nyliberalistiske, kultur-rasistiske og etnisk nasjonalistiske diskurser, kan føre til «kamouflert rasisme» (s. 285-289) og «Rasisme uten ansikt» (s. 142): Rasisme ses på som førmoderne fordommer som ikke lenger finnes, men ekskluderingsprosesser forekommer altså likefullt (Gullestad, 2002).

2.4. Forskningskontekst

Til tross for skolen skal utjevne forskjeller, er det velkjent at norsk skole reproducerer sosial ulikhet (Dale, 2008; Ekren, 2014; Hjellbrekke & Korsnes, 2012, s. 130; Jørgensen, 2000, s. 25-28; Martinussen, 2010, s. 264-266; Repstad, 2007, s. 59-60). Her er det de ikke-vestlige minoritetselevene som presterer dårligst (Steinkellner, 2017). Bildet må dog nyanseres, da en større andel elever med innvandrerbakgrunn nå går rett fra videregående til universitet. Dessuten troner norskfødte med innvandrerbakgrunn utdanningstoppen. Likevel har minoritetsguttene på yrkesfag mye lavere gjennomføringsgrad, med over halvparten som ikke fullfører i normal tid (Steinkellner, 2017). Dette kan tolkes som at skolen ikke alltid klarer å imøtekomme eller utnytte mangfoldet. Dette delkapittelet blir som nevnt en tredelt kontekstualisering og avgrensning av oppgaven, som følger forskningsspørsmålene. Først presenteres forskningslitteratur og eleverfaringer med skolens *praksis og organisering*, deretter erfarte *forventninger*, og til slutt *opplevelser med rasisme og håndtering av det*.

2.4.1. Erfaringer med skolen: Praksis og organisering

Eriksen (2023) stiller spørsmålet om dagens likhetsskole har et innhold, undervisningspraksis og organisering som baseres på en normalitetsmal av en gjennomsnittselev, der elever som skiller seg fra denne ses på som avvikende belastninger fra en slik 'ønsket normalitet'. Det meste av opplæringstilbud gis i dag i ordinære klasser, og det er gjennom tilpasninger læreren skal forsikre inkludering og likeverdig opplæring. Det er altså likeverdig, men *ikke lik* behandling som skal forsikre like muligheter i skolen (Lillejord et al., 2013, s. 38-42; NOU 2009: 18, s. 55-60). Samtidig er det pekt på utfordringer i å differensiere og tilpasse opplæring for å ivareta dette mangfoldet (Lillejord et al., 2013).

Marie Seeberg sin doktorgrad fra 2003 ved navn «Dealing with Differences», illustrerer hvordan det nevnte likhetsprinsippet er dypt forankret i det norske samfunnets kultur, selvforståelse og derfor skole. Denne likhetstanken er tett forbundet med Norge som tradisjonelt egalitært samfunn preget av likestillingsdiskurser, der likhet blir synonymt med likestilling og likeverd (Seeberg, 2003). Gjennom en komparativ analyse mellom nederlandsk og norsk skole, viser hun hvordan dette equality-as-sameness -prinsippet manifesteres i norsk skolekultur; i motsetning til nederlandsk skole som er basert på ideer som toleranse og frihet. Siden det er forankret som et kulturprinsipp (også i skolen) så får det verdi med etniske dimensjoner, og påvirker hvordan skolen møter mangfoldet: Den særegne norske

likhetstankegangen underkommuniserer forskjeller, og de som skiller seg ut ses på som de 'mindreverdige andre' (Seeberg, 2003, s. 146). Likhetstankegangen «(...) seems to be difficult to combine with ideas of multiculturalism. [...] equality as sameness suppressing difference, multiculturalism presupposing it" (Seeberg, 2003, s. 28). Også utredningen *Rett til læring* identifiserte blant annet ensretting og en eksisterende likhetstankegang i norsk skole som er ulikhetsskapende (NOU 2009: 18). Dermed kjenner også minoritetslever på å avvike fra denne underliggende likhets-diskursen og majoritetsnorske normaliteten, og erfarer andregjøring, underordning, marginalisering og mangelperspektiver omkring sin flerkulturalitet (Chinga-Ramirez, 2015, 2017; Mathisen, 2020). Utbredt forskningslitteratur bekrefter altså en underliggende forståelse av 'equality as sameness' (Gullestad, 2002) i skolen, der en middelklassebasert, majoritetsnorsk og likhetsorientert mal for normalitet - som implisitt forbindes med hvithet og norsk avstamming – ofte blir rammen for skolens organisering, praksis og innhold (Chinga-Ramirez, 2015, 2017; Fylkenes, 2019; Jortveit, 2014; Pihl, 2009; 2010; Seeberg, 2003). Dette kan ses på som etnisk diskriminering (jf. Skinstad der Kooij, 2014 i Chinga-Ramirez, 2015, s. 320).

Flere mener at en ulikhetsskapende skolepraksis og -organisering basert på majoritetslevers premisser, er direkte gjenkjennbart i norske klasserom i dag: Blant de som mottar særskilt opplæring og spesialpedagogiske hensyn er ikke-vestlige minoritetslever overrepresentert, noe Stine Svendsen (2022a) ser på som bevis på mangelperspektiver i norsk skole (s. 46). Dessuten ser vi at ikke-vestlige minoritetslever blir langt oftere diagnostisert med vanskeligheter tilknyttet atferdsproblematikk, lærevansker og språkutfordringer (Chinga-Ramirez, 2022, s. 378; Kjelaas et al., 2020; Morken & Dalen, 2015). Joron Pihl (2010) utforsket overrepresentasjon av minoritetspråklige elever på spesialundervisning i Oslo-regionen, og fant at de i lys av svake norskferdigheter ble vurdert med 'generelle lærevansker' (tilsvarende diagnosen lettere psykisk utviklingshemning). Dette var ut ifra en velmenende snillisme, der de ble ansett for å trenge mye hjelp, noe diagnose og særskilt gruppeundervisning ville sikre (Pihl, 2010 i Svendsen, 2022a, s. 46). Likevel blir det en nedvurdering av flerkulturelle ferdigheter ut ifra etnosentriske standarder, som medfører diskriminering og assimilering (Pihl, 2009, s. 122, 2010). Slik organisering kan dessuten være problematisk, noe minoritetslevers *erfaringer* i andre studier bekrefter: Det å bli tatt ut av timen oppleves som å bli stemplet som dum, samt at det ikke tas hensyn til elevens behov eller nivå. Flere har derfor opplevd dårligere og mangelfull opplæring i særskilt gruppeundervisning (Bui & Getachew, 2005, s. 18; Wasvik et al., 2021, s. 27).

I lys av både uklare retningslinjer om hvordan inkludering av mangfold skal skje og dårlige forutsetninger for inkludering, så har Maryann Jortveit (2014) i sin doktorgrad identifisert tre ‘coping-strategier’ som lærere bruker: Differensiering, devaluering og normalisering.

Differensiering innebærer at læreren fokuserer på majoritets elever, som bekrefter lærers egne majoritetskulturelle verdier. Differensiering kan medføre diskvalifisering av minoritets elevers erfaringer, der de som nettopp behøver tilpasninger faktisk blir devaluert og oversett.

Devaluering uttrykker at elever ikke kan hva som forventes, der flerkulturelle erfaringer anses verdiløse. Hun viser at dette forekommer, og at noen lærere eksplisitt prioriterer å organisere undervisningen innhold og praksis etter majoritets elevene for at først og fremst *de* når sine mål (s. 82-84, 197-207). Minoritetsspråklige elever devalueres og forventes å tilpasse seg norsk kultur og skole, altså «(...) en kulturell sorteringsprosess, som kan virke som en barriere for muligheter og læringsutbytte for disse» (s. 83). Dette fører til *normaliseringstendenser* etter forestillinger om en ‘normal elev’, der de som ikke tilhører denne kategorien risikerer marginalisering (s. 204-207). Jortveit (2014, 2018) viser dessuten at lærerne tolker inkludering forskjellig: Enten som rettighet, godhet eller verdighet. Inkludering som rettighet refererer til regler som ofte forstås som at alle skal behandles likt og dermed rettferdig. Enkelte lærere kjenner på et ansvar og vilje til å arbeide for at minoritetsspråklige elever endres og assimileres til de gjengse normer. Noen ønsker normalisering og at de blir så like som mulig majoritets elevene (Jortveit, 2014, 2016, s. 221). Eleverfaringer bekrefter dessuten liknende forhold: Flerspråklighet nærmes med en problemorientering, der norsk som majoritetsspråk hierarkisk overordnes. Elever har erfart å ofte bli irettesatt ved bruk av andre språk enn norsk (Aandal, 2022, s. 22; Biseth, 2012, s. 247-248)⁵. Tina Mathisen (2020) har også synliggjort rasialiseringprosesser, der minoritets elever erfarer andregjøring i lys av en normativ «norskhet», basert på hvithet og norskspråket som skolen organiseres etter.

Dette samsvarer for øvrig med norske skolars nedprioritering av morsmålsopplæring, og lite ressursorienterte syn på flerspråklighet. Det er kun norskspråklig *tilstrekkelighet* som vektlegges, der norskopplæring brukes kompensatorisk for å gjøre minoritetsspråklige elever i stand til å følge / passe inn i undervisning (opplæringslova, 1998, § 2.8). Derfor omtaler Gether-Rønning (2008) opplæringsloven som diskriminerende. Til tross for at flerspråklighet

⁵ Flere utredninger viser til monokulturelle holdninger som en av hovedbarrierene mot et inkluderende norsk utdanningssystem (NOU 2011: 14; s. 171; NOU 2010: 7; Meld. St. 49. (2003-2004)).

innebærer metakognitive gevinster (Cummins, 2007), så erfarer elever at deres flerspråklighet er nærmest verdiløst (Aarsæther, 2017, s. 37-38; Biseth, 2012, s. 247-248). Rapporter viser også at flerspråklige elever uten norsk som førstespråk, ikke oppnår like godt utbytte fra undervisning som majoritetsnorske: Da majoritets elever videreutvikler sin kompetanse basert på språk (og kultur) som de allerede kan, så kan det være større utfordringer for minoritets elever med både å lære seg språk og kunnskap på linje med majoritetsnorske. Nærmest som en tilleggsutfordring og ekstra læringsbarriere (NOU 2011:14, s. 172-173; Selj, 2019). Til tross mye bra og systematisk arbeid for flerspråklige perspektiver og pedagogikk i skolen, så erfarer flere minoritets elever dårlig oppfølging og lite tilpasning. Enkelte føler at de trenger mer hjelp uten å få det, og at lærere ikke forklarer like bra ovenfor minoritets elever. Lærere oppleves lite lydhøre og engasjerte, der de ikke alltid er bevisst elevenes forutsetninger. Flere opplever å bli faglig alene, spesielt i videregående (Bui & Getachew, 2005, s. 18-19). Likhet (med utgangspunkt i det 'typisk norske') kan altså være en forskjellsskapende og andregjørende egenskap ved norsk skole, som favoriserer majoritets elever (Chinga-Ramirez, 2015; Fylkenes, 2018, 2019; Hofslundsengen, 2011; Jortveit, 2014, s. 204-207; Pihl, 2009; 2010, s. 209-211). Carla Chinga-Ramirez stiller seg derfor spørsmålet om norsk skole er mer fargeblind enn vi vil erkjenne, hvor skolen ikke alltid klarer å se *hele* eleven (2015, 2022).

2.4.2. Hva slags forventninger møter minoritets gutter i skolen?

Enkelte studier peker på *lavere forventninger* fra skolens side, som en av flere årsaker til minoritets elevenes større frafall (Kulbrandstad & Kulbrandstad, 2008; Rambøll Management, 2006 i Jortveit, 2014, s. 15). Internasjonal forskningslitteratur viser at lærere oftere forventer at minoritets elever presterer svakere, har mindre kunnskap og innsats, og at skolen generelt er vanskeligere for dem (Ferguson, 2003; Harlin et al, 2009; McCombs & Gay, 1988; McKown & Weinstein, 2008). Det er påvist lavere forventninger til minoritets elever enn majoritets elever også i norsk skole, som til en viss grad koples til mindre læringsutbytte (NOU 2003: 16, s. 56). Jortveit (2014) viser hvordan noen lærere har lavere forventninger til minoritets elever i lys av at de avviker fra skolens likhetsbaserte normalitet, og får erfaringene sine devaluert (altså ansett av å være av mindre betydning). Slik kan lavere forventninger mot minoritets elever også tolkes som en differensieringsstrategi eller coping-mekanisme som lærere bruker for å håndtere mangfoldet og utfordringene (s. 198). Funnene viser også at minoritets elever devaluerer seg selv, der de er redde eller flau for å snakke høyt eller si noe feil i majoritets kontekster (s. 204, 226). Dessuten viser Jortveit (2014) at enkelte lærere – ved å tolke inkludering som godhet - synes synd på og stakkarsliggjør minoritets elever. Dette

medfører at faglige forventninger glemmes bort (s. 223-226). Slikt forekommer også i dansk skole, der flere styringsdokumenter anså minoritets elever som depriverte, mangelfulle og hjelpetrengende. Her ble de møtt med mangelperspektiver omkring deres etno-kulturelle og språklige ferdigheter, der ekstra hjelp trengtes for å veie opp for de 'svakhetene' og manglene. Harlin et al (2009) omtaler dette som institusjonell diskriminering «(...) der eleven ikke får en adekvat opplæring» (i Jortveit, 2016, s. 222). Lærere uttrykte ønske om å gjøre dem like de 'flinkere' majoritets elevene (Horst & Gitz-Johansen, 2010; Jortveit, 2014, s. 223-226).

Flere forskere peker på utbredte mangelperspektiver som møter minoritets ungdom i norsk skole (Chinga-Ramirez, 2015, 2022; Jortveit, 2014; Pihl, 2009, 2010; Svendsen, 2022a). Carla Chinga-Ramirez (2022) mener dette ofte går hånd i hånd med kulturalisering og etnifisering, der det fort kan settes likhetstegn mellom multikulturalitet og mangel på 'riktig' kunnskap og oppdragelse (s. 378). Kulturalisering og etnifisering hevder Massao (2022) er *essensialistisk kulturrangering* og dermed rasisme (s. 110). Antirasistisk senter sin nylige rapport bekrefter at minoritets elever opplever lavere forventninger fra skoleansatte, enn det majoritetsnorske elever fikk. Dette ble uttrykk eksplisitt eller implisitt, for eksempel ved at lærere ba elever med innvandrerbakgrunn om å senke egne ambisjoner om hva de kan klare. Lærere og rådgivere hadde altså lave forventninger tilknyttet minoritets elevenes fremtidsplaner. De nedvurderte og betvilte dem når de sa de ville ta høyere utdanning, og trodde ikke de kom til å klare det (Ljunggren & Orupabu, 2020, s. 708-709; Wasvik et al., 2021, s. 26-30). De kan sies å ha erfart det Dembra kaller for «*lave forventningers rasisme*» (Nustad, u.å; Sarwar, 2015) ⁶.

Dette kan som nevnt internaliseres av elevene. Flere minoritets elever har erfaringer med å føle seg dum i skolehverdagen, og at lærere har fått dem til å føle seg dumme (Bui og Getachew, 2005, s. 18-19). Forskning viser også hvordan minoritets elever ikke føler seg likeverdige, og er redde for å virke dumme i klasserommet eller andre majoritets kontekster (Amundsen & Garmannslund, 2015; Chinga-Ramirez, 2015, s. 170-172; Wasvik et al., 2021). Enkeltes hverdags erfaringer er preget av ekskludering og andregjøring fra skolen, der selvidentifisering som 'utlending' hindrer dem i å anse seg selv som dyktige og flinke elever. Det å være en dyktig elev er kun forbeholdt 'de norske', og 'utlending' assosieres med å være et problem aspekt eller den 'bråkete eleven' (Bui & Getachew, 2005, s. 29; Chinga-Ramirez,

⁶ Etter oppdateringer har dette begrepet bortfalt fra Dembra sine sider, men en VG-artikkel (Sarwar) bruker det.

2017). Antirasistisk senter sin rapport viser også opplevelser av lærere som anser minoritets elever som mindre skoleflinke og mindre smarte, urolige og trøblete, samt at de urettmessig får skylda for uønsket atferd og blir stempla som bråkmakere (Wasvik et al., 2017, s. 28-39). Rapporten illustrerer også opplevd forskjellsbehandling der lærere behandler elever av norsk herkomst bedre. Regelbrudd (slik som mobilbruk og prating i undervisning) blir slått hardt ned mot minoritets elever, men ignorert hos majoritetsnorske (s. 29). Chinga-Ramirez (2015) fant at det var mest guttene som stod i relasjon til kategorien om den tullete og bråkete utlendingen (s. 300-304), altså motsatsen til en type idealtypisk elev.

2.4.3. Hva vet vi fra før om rasisme i norsk skole?

Rasisme og etnisk diskriminering er ulovlig i henhold til paragraf 185 om hatefulle ytringer, den såkalte rasismeparagrafen. Dette lovfestede og juridiske vernet for minoriteter tydeliggjør at hatefulle ytringer og diskriminering er straffbare handlinger (Straffeloven, 2008, §185). Videre er anti-rasisme og anti-diskriminering tydelig konkretisert i læreplanverket. I overordnet del jf. opplæringens verdigrunnlag om menneskeverdet, står det at alle skal oppleve tilhørighet i skolen, at alle skal tilbys likeverdige muligheter, at ulikheter skal anerkjenne og verdsettes, samt at alle «(...) skal behandles likeverdig, og ingen elever skal utsettes for diskriminering» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Dette er også konkretisert i opplæringsloven kapittel 9. Den sier at alle elever har lovfestet rett på et trygt psykososialt miljø i skolen, med nulltoleranse mot diskriminering, mobbing og trakassering (Opplæringsloven, 1998, Kapittel 9-A). Det finnes altså et bredt rettighetsvern mot rasisme.

Likevel viser forskning at rasismeerfaringer i norsk skole forekommer hyppig (Bangstad et al., 2021; Bui & Getachew, 2005; Børgesen, 2022; Chinga-Ramirez, 2018; Leirvik et al, 2021; Unicef, 2022; Wasvik et al, 2021). En fersk rapport fra Unicef viser at i overkant av en tredjedel (37%) av unge med minoritetsbakgrunn har opplevd rasisme, og flestparten (57%!) hadde opplevd rasisme på skolen. Respondentene svarte videre at de ikke opplevde at det var noen hjelp å få da de ble utsatt for rasisme (68%), og at de som bestemmer i skolen ikke gjør nok (Unicef, 2022). Rapporten fra antirasistisk senter som heter "*Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun*», bekrefter også skolen som en hovedarena for erfart diskriminering og eksplisitt rasisme (Wasvik et al., 2017). Også denne rapporten viser til manglende oppfølging, og peker på usikkerhet og fraværende kompetanse hos lærere til å adressere problemene og forstå alvoret. Når mobbing og ensomhet trekkes fram som en av hovedårsakene til skolefravall er dette bekymringsverdige tall, spesielt da det blir pekt på at minoritets ungdom og elever med

lavtstående sosioøkonomisk familiebakgrunn er sårbare for frafall (Wasvik et al., 2017, s. 9). Wasvik et al (2017) skildrer blant annet eleverfaringer som viser til forskjellsbehandling og forhåndsdomming, også i karaktergivning, der noen minoritets elever opplever at de systematisk vurderes lavere enn majoritets elever (s. 27-29). Dessuten viser rapporten til en undersøkelse ved navn «ung 2008», som slo fast at minoritetspråklige elever langt oftere enn sine majoritetsnorske medelever erfarte mobbing fra lærere, sårende utsagn mot utseende og at elevene ikke ble trodd (i Wasvik et al., 2017, s. 26). De aller fleste av elevene som ble intervjuet i den studien har opplevd rasistiske skjellsord og fornedrende kommentarer rettet mot bakgrunn eller utseende, samt at flere har erfart ekskludering, fysisk vold og fått ting kastet etter seg i skoletiden. N-ordet og tydelig rasistisk mobbing er utbredt. Også lærere har brukt n-ordet, men også det de kaller for «casual rasisme» (s. 21): Hverdagsrasisme og mikroaggresjoner som ikke nødvendigvis er eksplisitt og intendert, men som utarter seg som vitser, negative holdninger og stereotypiske forventninger (Wasvik et al., 2017).

Tonje Børgesen (2022) viser også til hyppige erfaringer med hverdagsrasisme i skolen, og diskriminerende handlinger eller ytringer tilknyttet utseende. Hun viser hvordan dette skaper skiller og dikotomisering mellom ‘dem’ og ‘oss’-kategorier, der elevene erfarer at skolens anti-rasistiske arbeid, oppfølging og håndtering ofte er utilstrekkelig. Mange unge opplever å ikke bli tatt seriøst, bli bagatellisert og sett på som overfølsomme, nærtagende og sensitive, samt at skoleansatte ikke klarer å håndtere slike utfordrende situasjoner (Unicef, 2022; Wasvik et al., 2017). Elever erfarer at rasisme er et ikke-tema som i liten grad adresseres på skolen, og at rasisme blir dysset ned av lærere som er motvillige til å ta opp tema. Slik blir rasisme ofte ignorert og usynliggjort, hvilket gjør at svært få sier i fra om rasismeerfaringer. Dette er fordi det oppleves å ikke hjelpe og at man ikke ser vitsen med å si ifra, at man ikke ønsker å bli bagatellisert, samt at det kan være vanskelig å si ifra generelt. Spesielt skummelt oppleves det å klage på rasistiske lærere (Wasvik et al, 2017, s. 31-32). Også svenske studier illustrerer lærere som sjelden underviser om og berører rasisme, og ignorerer eksplisitt rasisme i klasserommet. Elever erfarte det som veldig vanskelig og ensomt, og at det hadde innvirkning på identitet og tilhørighet (Dovemark, 2013; Rosvall & Öhrn, 2014). Andre studier illustrerer hvordan ikke-vestlige minoritets elever i den norske skolen mangler tilhørighetsfølelse, samt at de føler seg ekskludert og underordnet i sosiale samhandlingssituasjoner komparativt med majoritets elever (Chinga-Ramirez, 2015, 2017). Skolen er altså en plass der minoritets elever erfarer rasistisk mobbing, og elever etterlyser derfor mer kunnskap og undervisning om rasisme i skolen (Unicef, 2022).

3. METODE

I dette metodekapittelet følger en redegjørelse av fremgangsmåten som er brukt, samt presentasjon av relevante kontekstuelle forhold omkring studien og gjennomføring av den. Siden oppgavens vitenskapsteoretiske forankring og -synspunkt står i et relasjonelt forhold til metodologiske valg, så følger først en redegjørelse av vitenskapsteoretisk paradigme. Deretter vil valgte forskningsmetode presenteres og drøftes i lys av dets styrker, svakheter og anvendelighet for oppgaven. Eventuelle problematiske aspekter rundt metodiske valg vil også belyses. Til slutt i kapittelet redegjør jeg for etiske utfordringer og betraktninger gjort i prosjektet, samt en avsluttende drøfting av reliabilitet og validitet.

3.1. Vitenskapsteoretisk paradigme

I utforskingen av subjektive skoleerfaringer, så vil sosialkonstruktivisme være det bærende ontologiske paradigme og vitenskapssynet. Dette innebærer at vi lever i en sosialt konstruert virkelighet, der flere ulike virkeligheter eller mentale konstruksjoner kan sameksistere. Videre betyr det at virkelighetsforståelser anses som subjektive og dynamiske, og det derfor kan foreligge ulike forståelser av fenomener (Mertens, 2019, s. 18). Slike perspektiver er særlig relevante for å utforske ulike forståelser av og erfaringer med den norske videregående skolen, da konsepter som rasisme, minoritet og inkludering «(...) are socially constructed phenomena that mean different things to different people» (Mertens, 2019, s. 18). Innhentning av subjektive forståelser og erfaringer påkaller fortolkningsbaserte perspektiver: Man skal undersøke informantens forståelse av egen situasjon, hvorav fenomenologiske og hermeneutiske prinsipper blir nødvendige for å fortolke slike individ-spesifikke opplevelser fra informantenes ståsted (Bryman, 2016, s. 26-27; Mertens, 2019, s. 16). For å utforske skoleerfaringer, så fordrer dette undersøkelse og fortolkning av bestemte sosiale virkelighetsforståelser. -Slike virkelighetsforståelser kan åpenbart konkurrere mot andre veletablerte virkelighetsforståelser (Mertens, 2019, s.18), jf. tanker om likeverdige opplæringstilbud og fravær av rasisme. Sosialkonstruktivisme vil slik være en kontrast til objektivismen, som anser sosiale forhold, kategorier og dets mening som objektive faktisiteter løsrevet fra sosiale aktører (Bryman, 2016, s. 29-30). Men utforsking av skoleerfaringer innebærer kun en *delvis* forkastelse av objektivismens antakelser. Sosialkonstruktivismen anser virkeligheten som institusjonalisert, der institusjoner (som skolen) utgjøres av rutinisert menneskelig handling (Berger & Luckmann, 2000, s. 69): I utgangspunktet subjektive (frie)

handlinger blir normale og rutinebasert i en prosess hvor disse «(...) menneskelige aktivitets eksterne produkter får karakter av objektivitet (...)» (Berger & Luckmann, 2000, s. 75). Dermed vil den sosiale menneskeskapte virkeligheten, paradoksalt oppfattes som en objektiv realitet uavhengig av mennesket. Sosialkonstruktivismen anerkjenner slik at sosial interaksjon og samhandling konstruerer en objektiv verden av overindividuelle strukturer, som igjen påvirker vår handling (Aakvaag, 2008, s. 87-90; Berger & Luckmann, 2000, s. 75-76; Bryman, 2016, s. 29-30). Det er altså ikke snakk om en relativistisk grøft, for eksistensen av objektive strukturer vedkjennes. Disse tilsynelatende objektive virkelighetene, er dog sosiale konstruksjoner og dermed en «(...) emergent reality in a continuous state of construction and reconstruction» (Bryman, 2016, s.30). Dette perspektivet anses derfor som fruktbart for å kunne avdekke hvordan (ubevisste og bevisste) strukturer av ekskludering eller rasialisering eksisterer, opprettholdes og tilsløres; og om mulig kan endres.

Opgavens vitenskapsteoretiske forankring kan slik også hevdes å ha et iboende transformativt potensial, med ønske om å bidra til rettferdighet og sosial forbedring: «(...) the choice of a paradigm [...] represents a choice between hegemony and liberation (Mertens, 2019, s. 7). Kunnskapen som frembringes vil kunne belyse og problematisere disfavoriserte grupper, da perspektivene som her tas er den svakere parten i mulige sosiale maktforhold. Dermed kan eventuelle funn også ha utdanningspolitisk interesse, og bidra til sosial endring (Mertens, 2019, s. 21). Et sosialkonstruktivistisk og transformativt paradigme sammenfaller slik ved å vektlegge opplevelsene til en tradisjonelt marginalisert gruppe, og ytterligere «(...) study the way oppression is structured and reproduced» (Mertens, 2019, s. 21). Prosjektet anvender slik ulike vitenskapsteoretiske paradigmer med sammenfallende likheter, såkalt «dialectical pluralism» (Mertens, 2019, s. 42), i et forsøk på å undersøke utdanningsvilkår og -muligheter som minoritetsgutter erfarer i skolen.

3.2. Det kvalitative intervjuet

Når målet er innblikk i erfaringer og subjektive virkelighetsforståelser fra en bestemt gruppe, så påkaller det visse metodedesign: «(...) a qualitative research strategy that is sensitive to how participants interpret their social world may [then] be preferable» (Bryman, 2016, s. 36). Konstruktivismen ser på kunnskapsinnhenting og epistemologien som en interaktiv og dynamisk prosess, der informant og forsker resiprokt påvirker hverandre. Dette fordrer en mer kvalitativ og interaksjonistisk datainnsamling, da dataen og forståelsene som

undersøkes er person- og kontekstspesifikke. Fortolkning og forståelsesrammene er å finne i informantenes narrativer og livsverden, og innebærer slik meningsfortolkning av fenomener fra bestemte standpunkt. Kvalitative metoder og -intervjudesign kan gi dybde og nyanserikdom i slike perspektiver; en perspektivrikdom som gir bedre innsikt og fortolkningsmuligheter av informantenes opplevelser (Mertens, 2019, s. 19-20), og dermed mer adekvat kan svare på forhold omkring eventuelle ekskluderingsmekanismer i skolen: “(...) researchers should attempt to understand the complex world of lived experience from the point of view of those who live it (...)” (Mertens, 2019, s. 16). Problemstillingen påkaller derfor kontekstuelle, fenomenologiske og hermeneutiske fortolkningsperspektiver (Mertens, 2019, s. 9-11). Altså en interpretivisme som realiseres spesielt gjennom interaktive og kvalitative tilnærminger som *intervjuet* (Bryman, 2016, s. 31-33; Mertens, 2019 s. 18-20). Oppgavens ontologiske antakelser om at flere ulike virkelighetsforståelser kan sameksistere og konkurrere (Mertens, 2019, s. 18), vil trolig medføre dominans av veletablerte forestillinger og tilsløring av andre (Tjora, 2021, s. 31). Dette kan nettopp intervjuene gjennom subjektive *erfaringer* synliggjøre.

Det kvalitative intervjuet belyser sosiale fenomener ved «(...) å få fram hvordan mennesker [subjektivt] fortolker og forstår en gitt situasjon» (Jacobsen, 2015, s. 133). Intervjuet som en dialogbasert innsamlingsmetode (Jacobsen, 2015, s. 146), er derfor hensiktsmessig for tilgang til informanternes livsverdener, meninger og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156; Tjora, 2021, s.128). I et åpent og individualisert intervju vil forsker og informant samtale om et bestemt tema. Den kvalitative dataen er bestående av lengre historier, setninger og ord, og intervjuet kan avholdes på flere vis. Alle intervjuene som brukes i oppgaven ble gjennomført fysiske. Fysiske intervjuer har en spesielt tillitsetablerende effekt som gir økt informasjonsdeling og åpenhet. Dette gjør kommunikasjonen mer innholdsrik (Jacobsen, 2016, s. 147-148). Fysiske intervjuers tillitsetablerende effekt var spesielt ønskelig for mitt prosjekt da det er snakk om sensitive personopplysninger fra sårbare grupper (Solbakk, 2014). Ikke-fysiske intervjusituasjoner kan skape utfordringer med tillitsbyggingen, der sensitive og emosjonelle emner kan være utfordrende å diskutere online (Johannessen et al., 2021, s. 122).

Graden av strukturering på intervjuer kan variere, med fordeler og ulemper (Johannessen et al., 2021, s. 107-109). Ustrukturerte intervjuer er åpne og tilbyr en fleksibilitet, og mulig mer åpenhet og informasjonsdeling. Spørsmålene kan tilpasses spesifikk kontekst, og slik gi rom for individuelle forskjeller i livssituasjoner og livserfaringer. Slik kan informantene uhindret

skildre erfaringer og forståelseshorisonter, som er fundamentalt i kvalitative metodedesign (Johannessen et al., s. 107-108). Derimot kan mer strukturering sørge for at viktig fokuspunkter blir inkludert og belyst. Dette kan også bidra til å unngå irrelevant informasjon, noe som effektiviserer analysen (Ryen, 2002, s. 97). Dessuten muliggjør struktur en sammenlikning og komparative mønstre i datamaterialet, som er viktig for besvarelse av problemstilling. En semistrukturert intervjuguide ble derfor benyttet som en gyllen middelvei mellom fleksibilitet og standardisering (Johannessen et al, 2021, s. 111). Altså nærmest som en huskeliste (Repstad, 1998, s. 65), med klare hovedtemaer og spørsmål åpne for tilpasninger. Det ble også benyttet ulike spørsmålsformuleringer. Slik ble temaene belyst på frie, unike og mangfoldige vis utover intervjuguiden (Johannessen et al., 2021, s. 111; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 164-169; Ryen, 2002, s. 108).

Det ble benyttet båndopptaker i hvert intervju. Dette for å sikre presise gjengivelser (Ryen, 2002, s.110), hvilket frigjorde oppmerksomhet til hva informantene sa og til situasjonens dynamikk, tematikk og ikkeverbalt språk. Dette muliggjorde også at stemninger, pauser, tonefall og sinnstilstander ble registrert, noe som kan være viktig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Dessuten vil fravær av båndopptaker medføre at intervjuet må konstrueres *etter* gjennomføring basert på notater og (flyktig) hukommelse, noe som kan by på innholdsmessig og etiske utfordringer (Ryen, 2002, s. 109-110). I forlengelse kan også lydopptaker teknifisere situasjonen og gjøre den mer kunstig og hemmende, og fungere som forstyrrende og fremmedgjørende element som gjør informantene ubekvemme. God informasjon innledningsvis omkring opptaket og dets bruk, der man tydeliggjør at etiske og metodiske retningslinjer overholdes, kan dog ufarliggjøre det (Repstad, 1998, s. 70-71; Ryen, 2002, s. 110). Dette var veldig merkbart i mine intervjuer! I tillegg gav lydopptakene mulighet til selvrefleksivitet og forbedring som intervjuer (Repstad, 1998, s. 70; Ryen, 2002, s. 110).

3.2.1. Det kvalitative intervjuets begrensinger og utfordringer.

Det finnes en rekke fordeler med det kvalitative intervjuet, men også utfordringer man må være seg bevisst. Fysiske intervjuer er forbundet med høye kostander der (geografisk/sosial) tilgjengelighet kan være problematisk, samt at «intervjueffekten» kan være betydelig (Jacobsen, 2015, s. 148): I tette, personlige og interaktive intervjukontekster vil intervjuer og informant inngå i et dynamisk og resiprokt påvirkningsforhold, der forskerens tilstedeværelse vil påvirke informanten og resultatene (Jacobsen, 2015, s. 242). Sted for intervjusituasjon,

samt klær, alder, kjønn, utseende og væremåte er vesentlige påvirkningsfaktorer (Fuji, 2018, s. 17-18; Johannessen et al., 2021, s. 116). Gitt oppgavens sensitive tematikk og sårbare målgruppe så var det viktig med et sted som informantene følte seg komfortable og som var lett tilgjengelig for dem. Nesten alle intervjuene ble gjennomført på informantene respektive skoler (utenom to intervjuer da informantene ikke lenger hadde noe tilknytning til en skole), hvilket gjorde at alle selv bestemte rammebetingelsene for intervjusituasjonen. Dette anser Johannessen et al (2021) som optimalt (s.116). Dermed ble også destruktive «konteksteffekter» minimalisert, da informantene ble intervjuet i en naturlig kontekst gitt tematikken. Dette er viktig siden kunstige eller dekontekstualiserte omgivelser ofte genererer kunstige svar (Jacobsen, 2015, s.152). I det kvalitative intervjuet er målet en åpen samtale, hvor informantene åpent deler sine refleksjoner, forståelser og erfaringer på en fyldig måte (Johannessen, et al., 2021, s. 106; Ryen, 2002, s. 116). Til tross for godt tillitsarbeid, relasjonsskaping og trygge kontekstuelle rammebetingelser, så er tidsrommet til relasjonsbygging så kort at det kan drøftes hvor god relasjonsskaping forholdene muliggjør. Derfor er det underliggende asymmetriske maktforholdet i relasjonen viktig å reflektere over, da forsker og informant ikke inngår i en fri og åpen samtale som likestilte aktører (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51- 53). En viktig påvirkningsfaktor er at jeg som melaninfattig, majoritetsnorsk forsker med middelklassebakgrunn, intervjuer minoritetsgutter (flesteparten melaninrike) om deres skoleerfaringer og rasismeopplevelser. (Denne faktoren omkring krysskulturell disproporsjonalitet og -asymmetri i forskerrollen, vil bli redegjort for i 3.7.3.).

Intervjueffekten, samt ressurskostander i reise og transkribering kan begrenses ved telefon, chat eller andre verbal-kommunikative intervjuformer. Svakheterne ved skriftlig og ikke-fysisk kommunikasjon er derimot nyansefattig og komprimert data, samt mangelfull tillitsetablering (Jacobsen, 2015, s.148). Kvalitative intervjuet gir altså styrker som nærhet og åpenhet. Guttene blir møtt på egne premisser, og kan formidle subjektive 'korrekte' forståelser og perspektiver (høy relevans). Nyanserik og detaljorienterte data som er individ- og kontekstspesifikk vil fange opp kompleksitet og detaljrikdom, men kan også gi tolkningsutfordringer og ureflektert filtrering av informasjon. Nærheten kan også ha uheldige konsekvenser ved å forkludre kritisk refleksjon. På samme måte er fleksibiliteten også tosidig: Tilpasningsmuligheter er mulig, men overveldende og ny informasjon kan gjøre hyppig endringer til et evighetsarbeid (Jacobsen, 2015, s.129-132). Den tydeligste svakheten er ressursbelastning og få informanter, hvilket betyr generaliseringsproblemer (Jacobsen, 2015, s.131; Johnson & Onwuegbuzie, 2004, s. 20). Dette forsøkte jeg å bøte på med mange

informanter. Intervjuene er dessuten individualistiske. De frambringer individuelle fortolkninger og erfaringer, men er løsrevet fra en større sosial sammenheng som gjør at viktige elementer kan bortfalle (Jacobsen, 2015, s. 146-147; Ryen, 2002, s. 134-135). En bevissthet om at meningsinnhold er situasjons- og kontekstspesifikt og lages i et interaktivt og dynamisk skjæringspunkt er altså viktig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Dette betyr at mening og fortolkning har et iboende endringspotensial. I tillegg kan spørsmålsformuleringer påvirke intervjuet, noe som favoriserer åpne og ulike formuleringer. Effekter av ledende spørsmål vil alltid være utfordringer ved formuleringer (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 201): Man ønsker ikke å legge ord i munnen deres, som man oftere unngår ved åpne formuleringer (Ryen, 2002 s. 108). Derfor var det alltid et fokus på nettopp åpne spørsmålsformuleringer.

Med intervjuer og dets rike, nyanserte og detaljorienterte empiri (Jacobsen, 2015, s. 137), kan det være utfordrende å finne generaliteter og se dataen i en større sammenheng (Ryen, 2002, s. 136). I et forsøk på å abstrahere materialet og bevege seg fra særegne erfaringer til generelle overordne teorimodeller, risikerer man overforenkling og forvrenging av den individ- og kontekstspesifikke virkeligheten (Jacobsen, 2015, s. 222-224; Repstad, 1998, s. 119). Siktemålet er derfor å synliggjøre fellestrekkene i erfaringene, der *forskjellene* også får sin rettmessige plass i oppgaven. Det er altså flere utfordrende aspekter som kan medføre skjevheter. Refleksivitet over dette vil likevel minimalisere destruktive faktorer og øke forskningskvaliteten for forskningsprosjektet (Jacobsen, 2015, s. 246-247).

3.3. Datainnsamling

3.3.1. Utvalg og rekruttering

For å belyse problemstilling var det ønskelig å intervjuer minoritetsgutter i den norske videregående skolen, som enten har gått eller går yrkesfag. Det forelå ikke noen videre spesifiseringer eller utvalgsriterier enn det, hvilket gjorde at informantene utgjør en internt differensiert gruppe med varierende etniske, kulturelle og språklige egenskaper. Dette er hensiktsmessig av flere årsaker. For det første vil det muliggjøre et bredere komparativt grunnlag av erfaringer i et større minoritetsperspektiv, da et mangfold av faktorer inkluderes. Det gjør også datamaterialet rikere og åpner for spennende sammenlikninger, samt at det gjør selve sammenlikningsgrunnlaget mer nyansert ved å kunne identifisere faktorer av ulik betydning. Et bredt utvalg vil øke forskningens validitet (Jacobsen, 2015, s. 238), og kan frambringe funn av interesse for videre (spisset) forskning.

Det kan alltid være utfordringer i rekrutteringsprosessen med tilgang til informanter og studiefelt (Ryen, 2002, s. 81-82). Da min masteroppgave inngår i et større forskningsprosjekt (STRUKK), så var nødvendig NSD-godkjenning klart, men rekrutteringsprosessen opplevdes utfordrende. I oppstartsprossen tok det tid å få tak i informanter, hvilket gjorde at mye tid ble brukt på administrativt arbeid tilknyttet rekruttering og kontaktetablering med hovedsakelig lærere, skolerådgivere og spesialrådgivere i oppfølgingstjenesten. Etter en lengre periode var det dog utrolig mange som ønsket å delta, og antall informanter endte på 16. Senere i prosessen valgte en informant å trekke seg, noe som gjør at det ble totalt 15 informanter. Disse kommer fra flere ulike videregående skoler i regionen, og er tilknyttet ulike yrkesfag. Det er ofte store ressursbelastninger og -kostander i forbindelse med kvalitative intervjuer (Johnson & Onwuegbuzie, 2014, s. 20; Jacobsen, 2015, s. 146). Derfor er det greit å tenke på at ikke antallet informanter blir for stort. Kapasiteten på daværende tidspunkt var likevel å anse som god nok til mengden informanter. Alle ble rekruttert via lærere, bortsett fra to som ble rekruttert gjennom oppfølgingstjenesten. Spesialrådgivere i oppfølgingstjenesten har mer kjennskap til informanter som kanskje har opplevd utfordringer i forbindelse med skole- og utdanningssystemet, og blir det metodelitteraturen kaller «strategisk utvalg» (Johannessen, et al, 2021, s. 58). Hensikten er ikke som i kvantitative undersøkelser å bruke randomiserte eller tilfeldige utvalg for optimal statistisk generalisering. Kvalitative design hviler derimot på hensiktsmessighet, hvor det er mer formålstjenlig med bevisste utvalg som maksimerer rike beskrivelser om fenomenet (Johannessen, et.al. 2021, s. 58). Strategisk utvalg kan også sies å gjelde til en viss grad for resterende informanter, men flere ble utvalgt generelt på bakgrunn av kombinasjonen av yrkesfag, kjønn og minoritetsbakgrunn. Dette var også formålet: Å få en variasjon og bredde i skoleerfaringer, som med bakgrunn i frafallsstatistikk og teori kan kaste mer lys på *både* opplevde muligheter og utfordringer i gruppen. Dette kan òg kalles «teoribasert» eller «typologibasert utvalg» (Johannessen, et al., 2021, s. 65). Dessuten ble to informanter rekruttert via «snøballmetoden», der to informanter henviste meg videre til noen som ønsket å delta i prosjektet (Jacobsen, 2015, s. 182-183; Johannessen et al., 2021, s. 64).

3.4.Gjennomføring

Intervjuene foregikk på møterom på de skolene som elevene var tilknyttet til (stort sett etter informantenes egne ønsker). Dette minimaliserte konteksteffekten (Jacobsen, 2015, s. 152; Johannessen, et al., 2021, s. 116), og fysisk tilstedeværelse hadde merkbar tillitsetablerende

effekt. En informant var ikke lenger tilknyttet skole, så det ble avholdt på arbeidsplassen i trygge omgivelser etter informantens eget ønske. Intervjuene ble gjennomført i løpet av januar og februar, ofte med større mellom, hvilket gav rom for nødvendige refleksjoner. De første intervjuene gav særdeles gode innblikk i erfaringer som også medførte noen få fruktbare tilpasninger i intervjuguiden. Hovedspørsmålene ble likevel bevart for kontinuitet, da omtrentlig like spørsmål gjør datamaterialet mer sammenliknbart. Da jeg selv ikke hadde vært direkte kontaktperson til informantene, opplevde jeg at de nødvendigvis ikke hadde all informasjon omkring prosjektet, til tross for velinformerte telefoner og mailer med informasjonsskriv og samtykkeerklæring. Derfor brukte vi alltid tid på å gå gjennom formål, anonymitet og rettigheter, der jeg innhentet skriftlig samtykke og de fikk med seg en kopi av info- og samtykkeskriv. Dette ga også rom for å presentere meg selv og ufarliggjøre lydopptaker og situasjonen; en god oppvarming som sikret åpenhet (Jacobsen, 2015, s. 156).

3.5. Transkribering

Intervjusamtalene og de subjektive erfaringene må kodes og struktureres i skrift fra muntlig kommunikasjonsform, for å få et datamateriale egnet for tolkning og analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Transkriberingsprosessen er en svært tidkrevende prosess (Jacobsen, 2015, s. 202; Ryen, 2002, s. 111). Spesielt alene og gitt mengden informanter. Prosessen opplevdes likevel nyttig fordi man selv blir særdeles godt kjent med stoffet (Repstad, 1998, s. 84), hvilket der og da induktivt stimulerer til koplinger, teorisering og aktualisering av tidligere forskning. Analysearbeidet begynte altså allerede her (Ryen, 2002, s. 111). Dessuten trenger en god analyse denne omfattende, nøye og detaljerte dokumentasjonsjobben (Jacobsen, 2015, s. 204-205). «Tykke beskrivelser» (Geertz, 1973) vil altså gjøre analysen lettere, samt sikre transparenthet der rådataen og medfølgende analytiske slutninger kan kontrolleres og vurderes av andre (Jacobsen, 2015, s. 202). Dette er aktuelt da oppgaven inngår i STRUKK-prosjektet, der transkripsjonene skal behandles av med-forskere.

Prosessen er dog en overføring av muntlig språk til et skriftlig medium, altså to forskjellige kommunikative systemer med egne regler. Samtalen dekonstrueres og blir en svekket, kunstig (re)konstruksjon i skrift, uten å registrere ikke-verbale og kontekstspesifikke forhold (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-205). Dette er ikke uten videre problemfritt og fordrer en rekke valg i transkripsjonsprosessen. Derfor transkriberte jeg umiddelbart etter intervjuene, for at ikkeverbale påvirkningsfaktorer som influerte meningsinnholdet var ferskt i minnet (Repstad,

1998, s. 83). Jeg lyttet til sekvenser og lydopptakene i sin helhet flere ganger for å sikre så god gjengivelse som mulig. Gruppen hadde varierte norskspråklige ferdigheter med ulik grad av dialekt, men for en tydelighet i datamaterialet valgte jeg å transkribere til bokmål uten å inkludere de største språklige utfordringene og uregelmessighetene. Dette er også i henhold til anonymitet, men òg for at fokus skal være på meningsinnholdet i de subjektive erfaringene. Dessuten kan ordrette og usammenhengende transkripsjoner «(...) medføre en uetisk stigmatisering av bestemte personer eller grupper» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 214). Pauser, leddstillingsfeil og det muntlige språket med ordlyder ble likevel bevart, for å få så korrekte og ordrette gjengivelser som mulig. Jeg inkluderte også enkelte ikkeverbale forhold i kommunikasjonssituasjonen av betydning for meningsinnholdet, slik som at noen slo i pulten eller andre emosjonelle reaksjoner med berikende effekt på den dekontekstualiserte skriften.

3.6. Analyse

Når transkripsjonen av intervjuene var gjennomført så startet det faktiske analysearbeidet (selv om dette som tidligere beskrevet er en kontinuerlig prosess). Med utgangspunkt i en teoristyrte og teoriinspirerte intervjuguide, så kan datainnsamlingen sies å *delvis* ha et deduktivt utgangspunkt (Jacobsen, 2015, s. 25). Intervjuguiden og kvalitativ forskning generelt er likevel svært åpen og fleksibel, som resulterte i et rikt datamateriale som måtte analyseres. Det er altså dataen og de spesifikke funnene som er styrende for oppgaven. Induktiv tilnærming blir altså mest gjeldende i analysearbeidet, da generaliserte teorier gjerne blir resultat av funnene i datamaterialet (Bryman, 2016, s. 22-23). Vekt på kontekst og hermeneutiske fortolkningsperspektiver i intervjuer (Mertens, 2019, s.11) betyr altså ikke et fravær av teoristyrte antakelser; de fungerer som bakteppe. Derfor er deduksjon og induksjon heller tendenser framfor adskilte strategier (Bryman, 2016, s. 22-24). Slik har jeg kontinuerlig beveget meg mellom teori og funn, i en såkalt «abduktiv» analyseprosess (Jacobsen, 2015, s. 34-35). Jeg prøvde først å identifisere hovedfunn på tvers av intervjuene. Etter å ha lest gjennom alle intervjuene flere ganger, fant jeg et titalls ulike kategorier som resulterte i en stuevegg full av postit-lapper. Disse ble igjen samlet og kategorisert i langt færre kategorier (som i stor grad fulgte hovedkategoriene i intervjuguiden). Totalt sett er funnene i datamaterialet kokt ned til 3 hovedkategorier med diverse underkategorier: Disse er a) *erfaringer med skolens praksis og organisering*, b) *erfaringer med forventninger* og c) *erfaringer med rasisme i skolen og håndtering av det*.

4.1. Skolens undervisning og organisering

- 4.1.1. «noen ganger så vil likt for alle bli forskjellig»
- 4.1.2. Konsekvenser: Dumhetsfølelse og mangelperspektiver
 - 4.1.2.1. Frykten for å virke dum og ‘dobbelts vanskelig’
 - 4.1.2.2. Flerkulturalitet og flerspråklighet: mangelperspektiv og nedprioritering?
- 4.1.3. Særskilt gruppeundervisning: En vanskelig balansegang?

4.2. De lavere forventningers pedagogikk

- 4.2.1. Lavere forventninger: «De må vi ta ekstra hånd om»
- 4.2.2. «Den bråkete eleven» og yrkesfag som dropout-linje?

4.3. Erfaringer med rasisme og håndtering av det

- 4.3.1. Erfaringer med rasisme – «bare sånn for kjødd...»
- 4.3.2. «Så hva er vits med å si fra ikke sant, når folk ikke reagerer (...)»
- 4.3.3. Når rasismeundervisning kan bli andregjørende

Disse hovedkategoriene utgjør hver sin hoveddel i kapittel 4. I kapittel 4.1 «skolens undervisning og organisering» følger underkategorier og tendenser som tar for seg det som kan forstås/fortolkes i lys av en forskjellsskapende og andregjørende likhetstankegang, samt medfølgende konsekvenser som kan etterspores i guttenes erfaringer. Språklige utfordringer oppleves som ‘dobbelts vanskelig’, og et flertall er redde for å fremstå som dumme. I tillegg presenteres erfaringer som jeg ser i lys av ressursperspektiv eller mangelperspektiv, etterfulgt av erfaringer med gruppeundervisning. Kapittel 4.2 tar for seg forventninger. Det omhandler erfaringer med lave forventninger, samt å bli sett på som ‘den bråkete eleven’. Kapittel 4.3 «erfaringer med rasisme og håndtering av det», viser hvordan flere har erfart rasisme fra lærere og medelever, samt bagatellisering og mangel på rasismeundervisning. Etter omfattende litteraturlesing og forsøk på å fortolke erfaringene i lys bredere teoriperspektiver, har jeg forsøkt å se alle de ulike erfaringene i lys av et samlende teorirammeverk konstruert rundt den norske «likhetstankegangen» (Gullestad, 2002) og dets mulige konsekvenser. Selv om erfaringen er ulike og kronologisk ordnet i avgrensede kapitler, så er det forsøkt å vise sammenhengen mellom alle erfaringene og delkapitlene: At de på ulike vis kan fortolkes i relasjon til én og samme underliggende «likhetstankegang» (Gullestad, 2002).

3.7. ETIKK

3.7.1. Forskningsetiske retningslinjer og dyder

Gjennom hele prosessen har det vært viktig å følge de forskningsetiske retningslinjer og forbehold fastlagt av NESH: «nasjonal forskningsetisk komité for samfunnsvitenskap og humaniora» (NESH, 2021). Nerdrum (1998⁷) sammenfatter disse forbeholdene i tre hensyn: A) *Informantenes selvbestemmelsesrett og autonomi* omhandler full råderett over egen deltakelse, basert på uttrykkelig og frivillig samtykke til deltakelse etter total informasjon om egen rolle og rettigheter (Jacobsen, 2015, s.47-48; Johannessen et al., 2021, s. 45-46). I tillegg skal de være velinformert om mulighet til å trekke seg uten negative konsekvenser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Dette og åpenhet om prosjektets formål ble nøysomt gått gjennom før hvert intervju. B) *Plikt til å respektere respondentenes privatliv* handler om ivaretagelse av taushetsplikt og anonymitetsprinsippet, der privatopplysninger skal forvaltes med ytterste forsiktighet og respekt. C) *Forskers ansvar for å unngå skade* er spesielt relevant ved sårbare tematikker, slik som skole- og rasismeerfaringer. Risikoen for retraumatisering og skadevirkende emosjonell bearbeiding må alltid vurderes i datainnhenting, der målet er minst mulig belastning (Andersson, 2022b, s. 189-190; Johannessen et al., 2021, s. 46). Sensitiv informasjon stiller strengere krav til bevissthet og tiltak omkring retten til privatliv, og behandling av personvernopplysninger (Jacobsen, 2015, s.49). Til tross for nødvendige godkjenninger og etterlevelse av formelle retningslinjer, så beror forskningsetisk praksis alltid på dilemmaer og fortløpende avveininger. Dermed vil det alltid være moralsk og normativt viktig å ivareta deltakerne sine interesser (Johannessen et al., 2021, s. 46-50). Dette var alltid styrende i lys av mindre revideringer på intervjuguide og situasjonelle tilpasninger. For å sikre anonymitet, ble det benyttet psevdonymer. Ellers detaljer som samlet sett kan være personavslørende eller forvolde retten til privatliv har blitt fjernet eller endret (Johannessen et al., 2021, s. 50). Slik ble også *erfaringene* i fokus, noe som er hele målet med oppgaven.

3.7.2. Nøytralitet?

Nøytralitet eller objektivitet i forskerrollen anses av flere som forskningsetiske dyder for å sikre kvalitetstro resultater (Ryen, 2002, s. 216). Likevel er det umulig (Ryen, 2002, s. 56). Dermed er det viktig med transparenthet og erkjenne egne bias og forskerposisjon i prosessen, da data og metode påvirker hverandre (Ryen, 2002, s. 56-57). Valg av tematikk innebærer posisjonering, og tema vektlegger tradisjonelt marginaliserte gruppeerfaringer (Mertens,

⁷ Nerdrum (1998) gjengitt i Johannessen et al., 2021, s. 45-46.

2019, s. 21). En fallgrube er derfor sympati med guttene som kan påvirke resultatet, men refleksivitet ovenfor slike faktorer bidrar til å motvirke slagsider. Et ønske om sosial forbedring behøver ikke å gå på bekostning av etikk og redelighet. Derimot er det metodiske valg og «(...) og forskerens etterrettelighet og beviser som avgjør om forskningen er god eller dårlig» (Andersson, 2022b, s.22). Siden minoriteter med rasisme- og diskriminerings erfaringer ofte forstås som oversensitive og blir bagatellisert (Andersson, 2022b, s. 132-134), var det viktig å forvalte de sensitive erfaringene med seriøsitet og empati. Spesielt da de kan være vanskelig å dele (Führer, 2021, s. 77-78).

3.7.3. Forskerposisjon og hvit uvitenhet

Rasismeerfaringer kan oppleves spesielt utfordrende å dele med majoritetsnormmenn (Andersson, 2022b, s 189). Dermed foreligger det i intervju situasjonen en ekstra asymmetrisk dimensjon som påvirker relasjonsarbeidet og datainnhenting, hvilket kan kalles for en kulturell asymmetri eller etnisk disproporsjonalitet. Som melaninrikt majoritetsmedlem fordrer dette forsiktighet og etiske refleksivitet i møte med melaninrike informanter (Andersson, 2022b, s.190; Back, 1996; Führer, 2021, s. 63-90; Rhodes, 1994; Stanfield & Dennis, 1993); «(...) strategic and reflexive management of [ethnic asymmetry or cross-cultural] positionality should be included in ethical considerations about the research process (Carling et al., 2013, s. 36). Gitt at forskerposisjon konstitueres i en kontekst- og relasjonsspesifikk sosial setting, der eksterne markører avgjør posisjoneringen, så blir jeg plassert i en utgruppe (Carling et al., 2013, s. 41-44). Dette gir fordeler og ulemper: I mangel på innside-kompetanse og erfaringer som kun finnes i en melaninrik virkelighetsforståelse, kan datainnsamlingen vanskeligjøres og utilgjengeligjøres. Likevel stimuleres også informantene slik til rikere beskrivelser, siden jeg ikke antas å være innforstått med deres tatt-for-gitt-heter og erfaringer (Carling et al., 2013, s.38; Rhodes, 1994, s. 549-552). Dype og gjentakende beskrivelser var derfor merkbart hos ganske mange av guttene, da annerledesheten ofte fungerer som stimulant og fruktbar tilleggsdimensjon (Andersson, 2022b, s. 190; Rhodes, 1994, s. 550-552). Det virket som at enkelte følte på et behov for å skildre sine erfaringer ekstra godt og gjentakende. Kritikken som derfor hevder at sosioetnisk makt-asymmetri skaper mistenkeligjøring og vanskeliggjør kommunikasjonen, kan altså ofte være overvurdert (Andersson, 2022b, s. 190; Rhodes, 1994, s. 552).

Refleksivitet omhandler altså vurdering av hvordan forskeren og forskningssituasjonen påvirker resultatene (Jacobsen, 2015, s. 246). Det som ofte er i fokus da, er hvordan forskeren

allerede er posisjonert i et teoretisk utgangspunkt (Fuji, 2018, s.1). Det man da kan glemme å reflektere over, er at intervjuerens sosiale identitet *blir til* i selve intervjuprosessen (Best, 2003, s. 908). Her opplevde jeg også at enkelte melaninrike med ikke-vestlig bakgrunn distanserte sine erfaringer fra min melaninfattige erfaringsverden og forståelseshorisont, hvor de tydeliggjorde at det er annerledes for meg som 'norsk' majoritetsnordmann. Det opplevdes ikke negativt for relasjonen, men var mer en bevisstgjøring på at rasisme er *erfaringsbasert* kunnskap og ikke «(...) del av hvite menneskers egen erfaringsverden» (Svendsen, 2022b). Det er rettet kritikk mot at informasjonsfortolkningen til hvite intervjuere (og deres forståelseshorisont) vil gå gjennom et 'hvitt / rasistisk filter' (Rhodes, 1994, s. 549-555). Som melaninfattig forsker i møte med melaninrike så er refleksivitet omkring «hvit uvitenhet» (Mills, 2007) viktig: En begrenset evne til å erkjenne, forstå og integrere rasisme i egen virkelighetsforståelse (Mills, 2007; Svendsen, 2022b). Hvithet blir en farget optikk og fortolkningsfilter (Mills, 2015), altså en såkalt 'white racial frame' som skaper en rasialisert virkelighetskonstruksjon (Feagin, 2013). Dette gjør lyttende og «forstående sosiologi» (Repstad, 1998, s. 16) viktig, med utgangspunkt i elevenes subjektive meningshorisont. Slik kan man oppdrive stilltiende og underforståtte perspektiver om 'utgrupper', som majoritetsmedlemmer kanskje ikke forstår (Repstad, 1998, s. 16).

Sosialkonstruktivismens relativisme inherent i begreper, blir slik synliggjort da *etnisitet* og *minoritet* ikke er objektive gitte kategorier, men sosialt konstruerte som kan aksepteres eller avvises (Rhodes, 1994, s. 554.) Ukritisk metodologisk og analytisk bruk av kategorier kan bidra til å 'minoritisere' og simplifisere komplekse individer. I forlengelse kan det bidra til å reproducere etnisitet som negative, stereotypiske og essensialistiske identifikasjonsenheter hevder Gunaratman (2003, s. 17-19). Utsiderposisjonen og forskningen omtales tidvis (og ubevisst) med koloniale termer, og slik metodologisk simplisme kan medføre essensialistisk rekonsolidering av koloniale og ulikhetsforsterkende (dikotomiske) begreptermer. Forskning som skildrer erfaringer gjennom foreliggende diskursive system, vil kun reproducere de samme «(...) fixed binary categorizations between a normalized, dominant whiteness and negatively valued, pathological or deviant 'Others'» (Gunaratman, 2003, s.21) ⁸. Oppgaven vil derfor forsøke å være seg slike refleksjoner bevisst, samtidig som den baserer seg på et veletablert og kontekstsensitivt, empirisk begrepsrepertoar. Ved å skape trygghet i

⁸ Som Iversen (2022) sier så vil forsøk på å synliggjøre og utfordre rasialiserte diskurser, prosesser og strukturer i konkrete arenaer (som skole), alltid bli en uren øvelse. Dette fordi man alltid vil måtte lene seg på perspektiver, begreper og «(...) diskurser med grums og urent opphav» (s. 212).

intervjusituasjonen, vektlegge at det ikke finnes fasitsvar og åpne for individuell særegenhet uten stereotypiske kategoriseringer, prøvde jeg å tilrettelegge for frie skildringer av *deres* sannheter. Derfor var det viktig for meg å møte informantene så fordomsfritt mulig, og forstå alle som særegne individer (Führer, 2021, s. 78). At nettopp *deres* sannheter formidles i oppgaven, er derfor utrolig viktig for meg!

3.7.4. Evaluering: Reliabilitet og validitet

Essensielt i forskning er kritiske evalueringer og vurderinger av undersøkelsesprosessen, i henhold til datainnsamling og metode. Reliabilitet (pålitelighet) og validitet (troverdighet og generaliserbarhet) er begreper som omhandler forskningsmessige kvalitetskriterier. De har opprinnelse i kvantitativ metodelitteratur, men begrepene brukes også om kvalitativ data (Johannessen et al., 2021, s. 225; Kvale & Brinkmann, 2015).

Pålitelighet handler om vurdering av hvordan selve forskningen (gjennomføring, datainnsamling og analysearbeidet), påvirker resultatene (Jacobsen, 2015, s. 241). Informant og intervjuer står i et resiprokt påvirkningsforhold, samtidig som situasjonelle, relasjonelle og kontekstuelle faktorer påvirker datainnsamling (Jacobsen, 2015, s. 241-244). Som tidligere pekt på har intervjueren stor påvirkning på informant, og dermed på fenomenet som undersøkes. Dette er eksemplifisert gjennom asymmetrisk relasjon, væremåte, kjønn og etnisitet (Jacobsen, 2015, s. 242) - den såkalte «intervjueffekten» (Johannessen et al., 2021, s. 116). Gitt samfunnsvitenskapens premisse om en dynamisk sosial virkelighet i stadig endring, så er pålitelighet og etterprøvbarehet (reproduksjon der andre forskere får samme data) mer utfordrende. Forsker er selv instrument med individspesifikk erfaringsbakgrunn og tolkningsforutsetning, hvor *samtalen* styrer datainnsamling (Johannessen et al., 2021, s. 256). Likevel finnes det muligheter for å øke pålitelighet. Det at man kun er én intervjuer gjør det lettere å kontrollere for slike påvirkende forhold, og lydopptaker gir fullverdig gjengivelse av samtalen der forskerens interesser og (selektive) rekonstruksjoner ikke influerer dataen (Jacobsen, 2015, s. 245; Ryen, 2002, s. 181). Dessuten vil 'revisjonsarbeid' kunne øke påliteligheten: En selvkritisk, metodologisk refleksjon om prosjektets gjennomføring, samt redegjørelse og dokumentasjon av prosedyrene ved datainnsamling, analyse og avgjørelser tatt underveis. Å fremlegge stort datagrunnlag med også avvikende tilfeller, kan jf. Poppers falsifiseringsprinsipp, øke funnenes holdbarhet og pålitelighet. Motstridende funn vil skape drøftende nyansering, økt empirisk tillit og være mottiltak mot egne perspektiver (Johannessen et al., 2021, s. 256; Ryen, 2002, s. 180-192). Derfor vil motstridende funn

presenteres i analysen, i tillegg til at jeg forsøker å synliggjøre et stort utvalg data i oppgaven.

Validitet (gyldighet) dreier seg om undersøkelsesopplegget faktisk undersøker det man ønsker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276-277). Er det slik at datamaterialet og observasjonene faktisk avspeiler det fenomenet vi vil undersøke, og hvor godt vil undersøkelsesopplegg og funn være en riktig refleksjon av oppgavens formål og virkeligheten (Johannessen et al., 2021, s. 256)? *Troverdigheten* eller riktigheten til resultatene omtales gjerne som intern validitet, og flere faktorer kan kontaminere og påvirke dette. Spesielt korrektheten i virkelighetsrepresentasjonen, da erfaringer ikke er direkte observerbart. Når datagrunnlaget er informantenes subjektive fortolkning av (egen) virkelighet, kan man alltid stille spørsmål til sannhetgraden i informantenes virkelighetsbeskrivelse (Jacobsen, 2015, s. 228-232). Siden mange virkelighetsforestillinger kan koeksistere, så vil visse sosiale forhold og forestillinger tilsløres (Tjora, 2021, s. 31). Dette gjør også at folk ikke alltid *kan* avsløre virkeligheten (Jacobsen, 2015, s. 229). Blind tro i informantenes og dataens evne til å representere virkeligheten, hevdes dessuten å være naivt sier Alvesson (2011). Sentrale vurderinger er derfor om utvalg av informanter er hensiktsmessig, og om de formidler såkalt 'riktig' informasjon (Jacobsen, 2015, s. 228-231). Gitt studiens brede utvalg så kan det argumenteres for at utvalget er hensiktsmessig, samt at forskningsspørsmålene omhandler *deres* subjektive virkelighetsforståelse. Det gjør at erfaringene deres slik ikke blir 'feil'. I tillegg vil liknende informasjon fra mange uavhengige kilder, oppdrevet gjennom åpne spørsmål, øke validiteten (Jacobsen, 2015, s. 230-232). Validitet må refleksivt vurderes i *hele* forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277-279). Forsker skal selv fortolke datamateriale med utgangspunkt i *sin* subjektive erfaringsverden, som kan medføre skjevheter (Jacobsen, 2015, s. 228-229). Forsvarlig og kvalitetstro gjennomføring vil derimot øke gyldigheten. Når det kommer til ekstern gyldighet (overførbarhet), så blir intervjuet kritisert for å ikke kunne generaliseres til flere enn selve utvalget. Dette er nødvendigvis ikke målet, men heller å avdekke fenomener - såkalt «teoretisk generalisering» (Jacobsen, 2015, s. 237). Dessuten vil teoretiske konseptualiseringer og analytiske fortolkninger med bakgrunn i fyldige beskrivelser, kunne være nyttig i andre områder. Derfor kan man argumentere for god overførbarhet (Johannessen et al., 2021, s. 257-258), og slik kan prosjektet bidra i en større empirisk sammenheng.

4. Tematisk analyse og diskusjon

Som tidligere nevnt er analysekapittelet tredelt, strukturert etter de tre forskningsspørsmålene. Dermed vil forskningsspørsmålene fungere som en rød tråd og være strukturerende for oppgavens helhet: I teorikapittelet og forskningskontekst (kap. 2. 4) så ble det presentert tidligere forskning om minoritetslevers erfaringer med skolens praksis og organisering, deretter minoritetslevers erfaringer med forventninger, og til slutt erfaringer med rasisme. Empiri- og drøftingskapittelet vil nå struktureres på følgende tredelte vis, og på denne måten presentere empiriske funn som ses i lys av dette teoretiske oppteegnede rammeverket. Først vil det presenteres erfaringsbasert empiri fra minoritetsguttene perspektiv omkring *skolens praksis og organisering*. Dette kan bidra til å aktualisere større teoretiske perspektiver omkring likhetstankegang i skolen, samt ressursperspektiver kontra mangelperspektiver omkring flerkulturalitet. Deretter presenteres guttene ulike erfaringer med *forventninger* i skolesammenheng. Dette vil videre ses i lys av teorier om underliggende skolediskurser tilknyttet ulike elevtyper (Changa-Ramirez, 2015; 2017; Gillborn, 1990; Youdell, 2003, 2006), samt «de lavere forventningers rasisme» (Nustad, u.å; Sarwar, 2015). Siste del av analysekapittelet (4.3) vil presentere empiri om minoritetsguttene erfaringer med rasisme. I dette kapittelet vil det altså framlegges empiri, som så diskuteres opp mot tidligere forskning presentert i forskningskonteksten. Det bredere teoretiske rammeverket omkring «likhetstankegangen» (Gullestad, 2002) - med dets ulike konsekvenser som står i direkte relasjon til alle delkapitlene – vil være et underliggende teoriperspektiv som tematiseres mer (samlende) i en avsluttende drøfting senere. Dette blir i neste kapittel, altså kapittel 5. Her vil jeg også synliggjøre hvordan erfaringene kan ses i lys av mer overordnede system-teorier omkring meritokratisk urettferdig (jf. Bourdieu), og hvordan dette i et minoritetsperspektiv kan aktualisere debatter om fargeblindhet (Bonilla-Silva, 2021), også i Norge.

4.1. Skolens undervisning og organisering

4.1.1. «noen ganger så vil likt for alle bli forskjellig»

(...) det var samme nivå for alle elever (...) Læreren bare satt noe eller skrev noe på tavlen, også måtte vise oss noe at skulle vi gjøre sånn og sånn, også fikk vi bare resten av oppgaven som vi måtte løse selv (...). De [lærerne] er sånn, jeg sier ikke at de er i mot meg, for de er jo snille og greie, men jeg ville liksom eh hatt litt mer hjelp enn de andre, fordi eh som sagt så er ikke det noe urettferdig og sånn, for alle skal få like oppgaver og alle skal få de samme eh tingene her på skolen. Men de som har litt mer problemer med språket så kunne de fått litt mer hjelp, uansett hvilken klasse de går i eller linje, og uansett. (...) For alle er ikke like gode ikke sant, og de som har bodd her

i mange mange år og kan språket, det er jo annet for de enn for meg. Så når alt er likt, selvfølgelig er det lettere for de og blir litt vanskeligere for meg ... (Rashid).

Rashid er en av flere gutter som erfarer at undervisningen og skolen ikke alltid tar høyde for elevenes krysskulturelle forutsetninger. Han har selv innvandret til Norge for noen år siden og har tidvis kjent på en fremmedgjøring og andregjøring fra skolens faglige og sosiale fellesskap. Rashid belyser her flere ting. For det første peker han (som flere andre) på norskspråklige utfordringer i skolen, og erfarer at hans mer begrensede norskfaglige ferdigheter ikke gjør at han har samme muligheter som majoritetsspråklige medelever. Rashid viser altså hvordan dette «samme nivået», gjennom like oppgaver og lik pedagogisk praksis (og veiledning), blir mer utfordrende gitt de større norskspråklige utfordringene. På samme måte som at noen lærere fortolker 'inkludering som rettighet' der lik behandling er ensbetydende med rettferdig og likeverdig behandling (Jortveit, 2014, 2018), kan det se ut som at også Rashid bærer spor av en slik tankegang, da «*alle skal få like oppgaver*» og «*de samme tingene*». Samtidig bestrider han denne likhetslogikken ved å si at forskjellig behandling (i form av mer hjelp til enkelte), ikke er urettferdig gitt de ulike forutsetningene. Rashid er refleksiv om at et likeverdig opplæringstilbud ikke er ensbetydende med et likt et. Dette samsvarer med læreplanverket og stortingsmeldinger som sier at *ulik* behandling er nødvendig for like muligheter (Lillejord et al, 2013, s. 38-42; NOU 2009: 18). Han belyser aller først hvordan det oppleves å være kun ett nivå for alle elever, der lærers undervisningspraksis medfører faglig selvstendighet for elevene. Han føler seg dermed alene med det faglige. Til tross for at han har opplevd snille og gode lærere som forsøker å lære bort så godt de kan, har han tidvis kjent på for lite hjelp og oppfølging i lys av hans språklige forutsetninger. Dette er han langt fra alene om, der eksempelvis Reza også erfarer at noen lærere «*bryr seg ikke om elevene*» og ikke gir tilstrekkelig hjelp: «*(...) av og til vi trenger ekstra hjelp og at lærere skal være med oss og forklare litt ordentlig. Så de gidder ikke å liksom hjelpe ordentlig da, de bryr seg ikke av og til (...)*». Flere gutter skildrer erfaringer med norskspråklige utfordringer som kan bli vanskeliggjørende. Dette kan altså gjøre det krevende å henge med i hva som for noen erfarer som en ensrettet undervisningspraksis uten tilstrekkelig tilpasninger. Blant annet Bashir belyser hvordan disse språklige utfordringene påvirker skoletrivsel, da jeg spør om hvilke fag han trives med: «*Egentlig bare gym heheh... (...) For alt er jo på norsk og alt sann ikke sant, så hvis du er dårlig da i norsk, så er du jo med en gang dårlig i alle de andre fagene (...)*» (Bashir). Flere erfaringer samsvarer altså med Bui og Getachews (2005) funn om lærere som ikke oppleves å være bevisst minoritetslevers

forutsetninger, eller som ikke klarer å forklare like bra ovenfor denne elevgruppen (s. 18-19). Flere belyser altså hvordan skolens pedagogiske praksis tidvis kan oppleves som begrensende for sjanser til å lykkes i skolen. Yonas og Fawad kan bidra til å belyse slike forhold:

Yonas: det er egentlig opp til personen da..du bare må øve mere og mere. Men ikke sant liksom.. at alle har like prøver da, funker ikke..på samme måte til alle. Hvis man på en måte synes det er litt vanskelig også får alle likt opplegg, det er jo.. jeg synes jo at det er litt dumt egentlig. At alle får.. fordi det er noen som sliter liksom ikke sant. Og da kan det være veldig stress for de og sånt.. og ikke kanskje like lett å få gode karakterer og gjøre det like bra da. Masse tanker om at de kommer til å feile og sånt, så det er dårlige forhåpninger og sånt... (...)

Fawad: (...) det var mer bare at læreren fortalte det, også sa læreren sånn: ja okei, - også måtte jeg finne ut av det sjøl for eksempel eller øve på det hjemme for eksempel - men (...) foreldrene mine er ikke såå flinke i norsk, så mens andre får masse hjelp hjemme og kan skjønne det der, så har jo ikke jeg den muligheten ... Og når det ikke er noe god hjelp og du blir mer alene, så er det jo fort at man havner bak (...) jeg føler at lærerne burde egentlig kanskje ta en test ikke sant, også bare finne ut av de som trenger litt sånn ekstra hjelp, også gi de den ekstra hjelpen. Enn å bare starte med en gang, boom. Å tenke sånn at alle elever skal ha det, alle elever skal klare det (...) [ikke] bare ha fokus på seg selv og få alt ut.. sånn yess jeg fikk sagt det jeg skulle (...) og alle forstår det. Er jo ikke sånn.

Fawad skildrer her erfaringer fra studiespesialiserende linje, noe som ble bedre på yrkesfag. Han har tidvis erfart lite hjelp fra lærere og blitt mer faglig alene. Som flere andre har han opplevd lite oppfølging og tilpasninger, fra det som oppleves som lite lydhøre lærere som kun underviser uten å reflektere over hvorvidt elevene får det med seg (jf. Bui & Getachew, 2005, s. 18-19). Dette gjør slik pedagogikk ekstra vanskelig, gitt både hans og hans foreldres (norskpråklige) forutsetninger. Dessuten peker noen av guttene ikke bare på norskpråklige utfordringer som vanskeliggjør skolegangen, men også ulike forutsetninger i kulturforståelse og kulturelle koder. Reza peker nettopp på hvordan de majoritetsnorske elevene er innforstått med den norske skolekulturelle «regelen» og slik får større muligheter enn minoritetselever:

(...) hvis du ser på norske og utenlandske, så vi hadde samme system liksom. Jeg tror.. ja de norske kan jo mye mer enn oss liksom, de har fått masse muligheter liksom. De kan språket, de vet liksom hvordan er regelen, de har gått fra 0 til liksom gradvis da, så det var litt vanskelig for meg og for alle de utenlandske som gikk i klassen min (...) Så skal alle bare få helt likt ikke sant, så det var veldig vanskelig da. Jeg tenkte på at vi burde få litt ekstra hjelp, fordi vi hadde ikke.. det var ikke vårt morsmål og ikke bare det liksom ...

H: Fikk du noe ekstra hjelp da?

Re: nei ikke på vg1, og ikke på vg2 heller. (...) Noen få timer i norsk, men ikke noe annet. Så det var ikke noe hjelp å få, ingenting. Kanskje de visste ikke liksom hvor

mye vi kan, også de visste ikke at når vi kom til Norge egentlig, eller de har ikke opplevd det at en utenlandsk trenger litt ekstra hjelp enn de norske liksom. Så de forventer at alle skal det samme eller kan det samme, både norske og utenlandske og alle får helt likt ikke sant. (...). (Reza).

Reza belyser hvordan samme og likt pedagogiske «system» gjør det vanskeligere for «de utenlandske», som kommer inn i dette skolesystemet uten liknende/nødvendige sosiokulturelle og språklige forutsetninger. I forlengelse peker han på en type blindhet hos lærerne som mulig årsaksforklaring, der de kanskje ikke vet at minoritetselever behøver mer hjelp. Denne blindheten manifesteres videre som denne erfarte likhetsorienterte, pedagogisk praksisen som flere viser til, hvilket for flere erfarer å falle minoritetselevne i disfavør:

Bashir: Når du er en person, du gjør alt likt. La oss si at jeg er en lærer ikke sant, min læringsmåte den skal ikke forandre seg, fordi jeg er vant med den læringsmåte ikke sant. Så læreren lærer alle på samme måte (...) men liksom det er jo enklere for de norske da (...). For lærere forandrer ikke læringsmåte og gjør det de er vant med, men de er jo mest vant med norske elever (...).

I lys av norskspråklige utfordringer, samt mindre kulturforståelse og kjennskap til norske (skole)kulturelle koder og regler, er det altså flere av guttene som etterspør mer hjelp eller tilpasset oppfølging. Selv om Bashir er ekstremt fornøyd med å få veldig mye hjelp og oppfølging, er det andre som har følt at dette har manglet. Dette enten på videregående, eller på et annet tidspunkt i løpet av skoleløpet. På et oppfølgingsspørsmål om han skulle ønske at han fikk mer hjelp, svarer eksempelvis Rashid at «*ja, jeg skulle ønske det*»:

Rashid: (...) Jeg sier ikke at vi var viktigere, men fordi de norske elevene hadde jo snakket språket sitt i 15-16 år så de kunne skjønne alt, eller nesten alt. Så vi som hadde norsk i noen år, vi vokste jo ikke opp med det, så derfor er det jo litt vanskeligere (...). Det blir jo mye vanskeligere for oss ikke sant som ikke er norske (...).

Reza (som flere andre) uttrykker også et eksplisitt ønske om mer hjelp og oppfølging, dog uten å få det: «*(...) Så jeg sier jo at jeg trenger mer hjelp og de hører ikke da. (...) kunne ønske liksom at de hørte litt mer på da, og at de ville mer hjelpe og sånt ...*». Da jeg spurte han om hva som kunne blitt gjort bedre, etterspurte han at lærerne brukte mer tid og forklarte mer. Slik etterspurt hjelp har han kun erfart å få på slutten av året, rett før eksamen:

(...) Jeg fikk det [hjelp] i slutten av året liksom, for at jeg skulle klare eksamen liksom. Det var det eneste ja.. og da fikk jo lik eksamen og like prøver og oppgaver som alle andre da. Vg1 jeg fikk helt.. jeg fikk ikke noe hjelp liksom. Jeg fikk samme eksamen og samme greiene og alt ...

H: hvordan synes du det var da?

R: det var jo vanskelig for du er redd for at du ikke skal bestå, men likevel jeg gjorde mitt beste og jeg jobbet hardt for det og da fikk jeg det til og bestod alle fagene liksom. Men ja, det er liksom vi kan ikke gjøre det like bra som de norske da når man ikke kan norsk like bra og er fra et annen land og kultur (...) også får vi alt det samme og det er liksom hva de norske er veldig gode på og kan da.. så da ikke sant med gang vi gjør det dårlig (...). også når vi ikke får hjelp da som vi trenger. Så jeg får jo ikke mulighet heller da til å gjøre det bra på en måte... For alt er likt, lik hjelp (...) Like prøver og alt.. (Reza).

Ekstra hjelp erfares her å bli satt inn kun rett før eksamen nærmest som et hastetiltak for at han skal bestå. Han opplever likheten i prøver og oppgaver som urettferdig, da han ikke har de samme (eller tilstrekkelige) norskspråklig eller norskkulturelle ferdighetene i en skolepraksis basert på majoritetskulturelle premisser. Uten nok hjelp manifesterer dette seg som erfart sjanseulighet i hans tilfelle, der han som minoritetselev opplever det som frustrerende og vanskeliggjørende. Flere erfarer altså en undervisningspraksis som er lagt opp etter majoritetslevenes premisser (i likhet med Jortveit, 2014, s. 204-207). Dette samsvarer med forskningslitteratur som belyser hvordan skolens normale undervisningspraksis ofte er styrt av majoritetsnorske kategorier og premisser, som kan virke fremmedgjørende og utfordrende for noen minoritets elever å ta del i (Chinga-Ramirez, 2015; Jortveit, 2014; NOU 2011: 14, s. 174; NOU 2009: 18). Flere av guttene peker med andre ord på skolen som lettere dersom man er født inn i norsk språk og kultur. Som Reza sier: «*Det hadde vært lettere hvis jeg hadde vært født i Norge sikkert (...)*». Dermed står dette i tråd med det opptegnede teoretiske rammeverket som aktualiserer hvordan norsk skolepraksis tidvis er karakterisert av assimilering, normalitetsentrisme og en ekskluderende likhetstanke basert på den gjennomsnittlige majoritets elev (Bisteh, 2012; Chinga-Ramirez, 2015, 2017; Hofslundsengen, 2011; Jortveit, 2016, s. 221-222; NOU, 2009: 18, s. 22; Pihl, 2009, 2010; Seeberg 2003). - Som Bashir så treffende uttrykker det: «*(...) men de sin læringsmåte er jo på en måte passa for de norske da ikke sant... Jeg vet ikke om det gir mening?*». Flere av guttenes erfaringer samsvarer altså med forskningslitteratur som belyser utfordringer i å tilpasse og differensiere opplæring for å inkludere mangfoldet (Lillejord et al., 2013; NOU 2009: 18). Imidlertid finner jeg flere tilfeller der informantene mine hevder noe annet enn denne forskningslitteraturen. I motsetning til også Bui & Getachew (2005) som viser hvordan minoritets elever har erfart dårlig oppfølging og forklaring, så er majoriteten av guttene stort sett svært fornøyd med lærere og skolens undervisningspraksis. De fleste som har dårlige erfaringer å vise til, har som regel også erfart mye bra. Anwar er én av dem som utelukkende forteller om flinke lærere og god veiledning: «*De vil det beste for deg egentlig. De hjalp mye*». Videre sier han:

(...) hvis du trenger hjelp med oppgaven så lærer forteller deg det. Du får hele tiden vurderinger, eh du får vite hva du har fått gjort dårlig eller bra, så det er veldig god sånn.. du får hjelp hele tiden da (...) har alltid følt at jeg får den hjelpen jeg trenger (...).
H: Hvordan har forholdet til lærere vært da?
A: Alt er bra her... lærerne er snille, flinke.. eh ja. Tidligere også på ungdomsskolen og barneskolen og sånt. De er veldig snille faktisk. De er flinke de også. (*Anwar*).

En annen som også utelukkende skryter av et dyktig lærerpersonale som hjelper masse, er Ahmed. Han har erfart språklige utfordringer som han selv kaller for «en liten kamp», men opplevde det overkommelig nettopp på grunn av lærere som forklarer godt. Imidlertid nevner også Ahmed at lærerne alltid prøver sitt beste, men at det likevel er tilfeller der de ikke alltid evner å forklare og kan ha utfordringer i møte med minoritets elever. På én side samsvarer dette med Bui og Getachews funn (2005), men på en annen side motstrider han også samtidig disse funnene da han sier at lærerne var *bevisste* over hans språklige utfordringer. Dermed fikk han ekstra hjelp, god oppfølging og tilpassede oppgaver. Flere andre nevner også slike tilpasninger, enten gjennom ekstralærer, mer hjelp og oppgavetilpasninger. Samtidig belyser han likevel at dette ikke alltid var tilfellet, da tilpasningene bortfalt litt i yrkesfagene:

(...) Ja så egentlig så får jeg ikke like mye hjelp der. For yrkesfaget er ikke noe generelt skolefag sånn som norsk, engelsk, samfunnsfag og alt det der. Så det var, jeg tror det var en sånn.. eh jeg vet ikke om det er en regel eller noe at det er sånn ikke generell time så da får jeg ikke nok hjelp. Sånn som de andre? (...) (*Ahmed*).

Til tross for at Ahmed er svært fornøyd med alle skolens aspekter og skryter av ekstremt dyktige lærere, stiller han seg her samtidig spørsmålet om det finnes en regel som sier at man ikke skal få nok hjelp utenfor generelle undervisningstimer. Dette kan indikere at tilpasninger forekommer kun når skolen har kapasitet. Til tross for at de aller fleste lærerne oppleves som snille og som strekker seg umåtelig langt for sine elever, ser vi likevel at flere peker på at 'likhet' kan være utfordrende og forskjellsskapende egenskap ved norsk skole (jf. Ching-Ramirez, 2015, 2017; Jortveit, 2014, s. 204-207; Mathisen, 2020; Pihl, 2009, 2010; Seeberg, 2003). I samsvar med, og i lys av Jortveits begrepsrepertoar, så viser altså enkelte til at inkludering ofte forståes (eller manifesteres i praksis) som 'inkludering som rettighet', ved at forskrifter som sier at likebehandling er rettfærdig påvirker undervisningspraksisen. Slik likebehandling kan dog ha negative konsekvenser for minoritets elever advarer Jortveit (2014, 2018). Som Rashid avslutningsvis poengterer så er én av konsekvensene at likebehandling blir forskjellsbehandling i praksis, mens andre konsekvenser som manifesteres hos flere av minoritetsguttene er en dumhetsfølelse og en undervisning som oppleves «dobbelvanskelig».

(...) de prøver å lære bort så godt de kan for elevene. Men det er jo ikke at de alltid klarer da, for det er jo forskjell på elevene.. (...)

H: Når du sier det er forskjell på elevene... ?

R: Ja som jeg sa da, så er det forskjell på de som har bodd her i mange år og har vokst opp [her] og kan språket og kulturen og alt, og andre som ikke kan språket like bra og sånn. Men alle behandles likt og får det samme og alt ikke sant. Og jeg sier ikke at jeg skal behandles ulikt eller få mye mer hjelp enn de andre norske, for alle skal få likt og samme på skole. – Men de som eh.. ikke kan det samme med språk og sånn, de bør få litt ekstra hjelp da ... for noen ganger så vil likt for alle, bli forskjellig ... (*Rashid*).

4.1.2. Konsekvenser: Dumhetsfølelse og mangelperspektiver

4.1.2.1. Frykten for å virke dum og 'dobbelvanskelig': «det føles som en person som går til krig uten å vite hva han skal gjøre».

Yonas: (...) I begynnelsen måtte jeg bare late som at jeg forstod det og sånt ikke sant. Jeg kunne ikke forstå alt som læreren skrev eller gikk gjennom (...)

H: Du lata som du forstod sa du? Hvorfor det?

Y: Nei jeg tenkte, jeg ville ikke dumme meg ut og sånt, det var det jeg tenkte.. (...).

Yonas forteller her hvordan han i starten som nyankommen elev, latet som han forstod alt i frykt av å virke dum. Han forteller også om mye bra hjelp på ungdomsskolen med god morsmålsopplæring. På videregående derimot står man litt alene, og han skulle ønske det var litt mer oppfølging der man for eksempel en-til-en kunne pratet om fagene. Det er flere av spesielt de minoritetspråklige elevene som har kjent på skolegangen som ekstra vanskelig i lys av språklige forutsetninger, og har erfart det som en stor hindring. Lavere norskspråklige nivå og ferdigheter har hos flere skapt en dumhetsfølelse, og en frykt for å fremstå uintelligent både i klasserommet og i praksisutplassering. I praksisutplassering og som lærling pekte noen minoritets elever på denne dumhetsfølelsen og redselen for det, spesielt i forbindelse med det å navngi eller skulle hente verktøy (noe de selvfølgelig kunne på morsmålet). Det å faktisk besitte kunnskapen uten å kunne forklare eller uttrykke det oppfattes irriterende, der blant annet Bashir sier at «(...) *du føler deg kanskje litt dum ikke sant, også blir du litt redd for at de skal tenke du er dum og ikke kan ting og ikke er like smart og flink som de andre*» (...). Han har erfart liknende i klasserommet, noe som gjorde han i en lang periode sjenert og usikker:

(...) så jeg føler at hvis jeg går opp der, jeg kommer til å bli veldig flau og føle meg dum.. ja... (...). Også står jeg der uten å si noe... Så det er vanskelig ikke sant, man føler seg da litt annerledes og ikke like flink da (...)» (*Bashir*).

Også Reza og Omar peker på dette i forbindelse med språklige utfordringer. Begge liker skolen godt og har gode forhold til lærere, men uttrykker også hvordan lavere norskspråklige

ferdigheter sammenliknet med majoritetselever kan gjør at man «*av og til føler seg litt mindre på en måte*»:

(...) Også fikk jeg ikke noe hjelp, også likevel fikk alle likt oppgaver og sånt.. så det blir veldig vanskelig da, og du føler deg ikke noe smart ikke sant... føler deg litt dum på en måte eller at de andre tenker at du er dum kanskje (*Reza*).

Og de klarer ikke alltid å lære bort da, eller vet hvordan... Spesielt som eneste med annen bakgrunn, da var det liksom litt vanskelig noen ganger ... Og man føler seg litt dårlig og at man ikke skjønner det ... (...) Av og til man føler seg litt mindre på en måte, litt sånn at man ikke er så god som de andre i klassen (...) Men etterhvert jeg tenkte, alle prøver sitt beste (...) (*Omar*).

Omar (som enkelte andre) peker her på at lærere kanskje ikke helt vet hvordan de skal lære bort best mulig til minoritetselever. Andre igjen erfarer at lærere glemmer bort at det finnes minoritetselever i klasserommet med andre språklige og kulturelle læringsforutsetninger, eller lærere som rett og slett bare ikke tenker over det at ikke alle kan norsk like bra. Yonas har erfaringer med denne type blindhet for ulike læringsforutsetninger i skolen:

(...) du føler deg litt dum når du spør læreren foran hele klassen, at du ikke forstår og sånt. Så det er mange som gjør det..ikke meg da, men som jeg ser liksom. De rekker opp hånda også føler deg seg ofte litt dumme etterpå da. (...) Så lærerne regner jo bare med at alle forstår ikke sant, og de tenker ikke på at kanskje ikke alle forstår like bra eller at noen kanskje er redde for å spørre hvis man ikke skjønner, sånn spesielt hvis man ikke skjønner på grunn av språket eller noe ikke sant. Man vil ikke føle seg dum hele tiden så ja.. og hvis du ikke spør om hjelp eller sier du ikke forstår foran hele klassen så tolker de [lærerne] det sånn at man skjønner det.. (...) (*Yonas*).

Yonas erfarer ikke her dumhetsfølelsen selv. Likevel gir han uttrykk for at lærerne automatisk regner med at alle forstår, og ikke er bevisste over at minoritetsspråklige elever ofte kan slite mer med å forstå alt på linje med sine majoritetsspråklige medelever. I forlengelse er det også pekt på at mange minoritetsspråklige er redde for å spørre hvis de ikke forstår, da de ikke vil føle seg dum foran hele klassen. Dermed sier Yonas at lærerne naturligvis tolker det som at man forstår. Også Bashir uttrykker den samme blindheten fra lærerne ovenfor ulike språklig-kulturelle læringsforutsetninger i klasserommet, og føler at lærerne generelt prater altfor fort.

Lærere, jeg føler de burde.. alltid når det er en utlending i klassen, de burde snakke litt saktere fordi de utlendingene de kommer ikke til å si til læreren: 'ey kan du snakke saktere?' (...) De vil jo ikke føle seg dumme ikke sant så man er redd for å spørre. Og det er jo litt sånn, det er jo flest norske ikke sant, så læreren tenker ikke så mye over at det er utlendinger i klassen.. (...) De prater sikkert bra for de norske, men de prater alt for fort noen ganger for oss da. Så føler de burde tenke mer på det (...) (*Bashir*)

Hvis man forsøker å si ifra er det heller ikke alltid det erfarer å hjelpe, for som Omar sier så: «(...) snakker [de] fort og glemmer det igjen å snakke rolig sånn at vi skjønner liksom. Så de tenker ikke på det hele tiden da, og glemmer det fort.. (...)». Det at enkelte lærere ofte erfarer som blinde ovenfor ulike minoritetslevers forutsetninger manifesteres ikke kun ved å prate for fort eller ikke ta faglig-pedagogiske hensyn, men også ved at lærer kan sette elever i ubehagelig situasjoner i klasserommet. Dette kan i sin tur forsterke denne dumhetsfølelsen og redselen. Bashir har igjennom flere år på skolen følt seg flau over sine norsksferdigheter og stressa i spesielt muntlig situasjoner; aller verst i tilfeller der lærere ofte ba han om å snakke høyt:

(...) hun [læreren] legger meg i en situasjon der jeg blir veldig flau og føler meg veldig dum fordi jeg ikke kan svaret på det hun spør om. Jeg sier jeg vet ikke.. så hun gjør meg dum da foran alle andre elever i klassen.. sånn de tror at jeg er dum på en måte ...
H: Ja okei.. Hvordan synes du det var?
B: På den tiden der jeg følte det var veldig slemt ikke sant.. sånn jeg kan ikke språket like godt som alle andre (...) Læreren burde visst det, at jeg ikke likte sånt.. så de tenker ikke alltid over sånne ting da.. hvordan det er for oss alltid.. (*Bashir*).

Bashirs opplevelse er i tråd med Bui & Getachews (2005) funn om at lærere kan få minoritetslever til å føle seg dumme (s. 18-19). Dessuten har Bashir også kjent på stress og redsel for å bli oppfattet som dum av *medelever* grunnet norskspråklige utfordringer, hvilket han dessuten også har opplevd å bli kalt i gruppearbeid. (Derfor foretrakk han i en periode alenearbeid i eget tempo uten stress):

(...) det var en jente som sa: 'hvorfor må jeg være på den gruppa som er bare dummer? Som ikke kan noe?'. Jeg følte hun mener meg, fordi vi var bare tre og han gutten som satt med oss han var faktisk god i klassen, han fikk femmere og ja. (...) hun bare: 'hvorfor må jeg sitte med bare dummer' liksom. (...) så når jeg ikke kan språket helt da i skolen, det føles eh... det føles som en person som går til krig uten å vite hva han skal gjøre; du er i krigen, la oss si at du er i krigen, og du vet ingenting hva skal jeg gjøre liksom? (...) (*Bashir*).

Som vist sammenfaller datamaterialet mitt med forskning som illustrerer hvordan minoritetslever ikke føler seg likeverdig majoritetslevene i skolen, og kjenner på en redsel for å virke 'dumme' i klasserommet og skolens majoritetskontekster (Amundsen & Garmannslund 2016; Bui & Getachew, 2005; Chinga-Ramirez, 2015, s. 170-172, 290; Wasvik et al., 2021, s. 27-31). Dessuten nevner noen at de norskspråklige utfordringene innebærer en ekstra læringsutfordring for de, sammenliknet med majoritetslevene. Omar skildrer også hvordan spesielt matte var et fag han ikke likte på grunn av de språklige utfordringene i

kombinasjon med vanskelig stoff: «(...) kan ikke så mye fra før.. også er det vanskelig språk, også skal man lære seg noe nytt og vanskelig, også samtidig på et helt nytt språk, og sånt ... (...)». At språket utgjør et ekstra læringshinder refererer blant annet også Ahmed til som «dobbel vanskelig»:

Ja det er jo på grunn av.. først så er det liksom helt nye ord vil jeg si, på yrkesfaget og sånt (...) det er liksom dobbelt vanskelig for du må lære nye ting som du ikke kan, også må lære deg eller jobbe med språket også da. Og det er utfordring ... (Ahmed).

Noen av guttene anser språket som en tilleggsutfordring eller ekstra læringsbarriere, da enkelte må lære seg ny kunnskap på et undervisningsspråk de ikke fullverdig mestrer. Dette samsvarer med forskningslitteratur som fastslår at minoritets elever ikke får like godt utbytte, da de kan møte på større utfordringer med å bygge ut kunnskapsbasen sin på linje med majoritets elever. Dette fordi de må delvis lære seg språket samtidig med å utvikle kunnskapen sin (NOU, 2011: 14, s. 172-173; Selj, 2019). Slik som den offentlige utredningen *Bedre integrering* advarer, så kjenner enkelte på en «dobbel utfordring» (NOU 2011:14 s. 172-173). Videre er dette i tråd med forskningslitteratur som belyser hvordan skoler ofte har majoritetsspråklige (og -kulturelle) hierarkier som skaper forskjellige vilkår for minoritets elever (Chinga-Ramirez, 2015, s. 125-126; Gitz-Joahnsen, 2006 i Jortveit, 2014, s.174; Svendsen, 2022a, s. 42-46). Det at også noen minoritetsspråklige elever som ikke forstår, heller ikke tør å si ifra i frykt av å fremstå som dum, sammenfaller videre med Jortveits (2014) studie: Da lærere ofte prioriterer å organisere undervisningens praksis og innhold etter majoritets elevene språklige og kulturelle premisser slik at de får bra utbytte (differensiering), så devalueres samtidig minoritets elever som uten forbehold må innrette seg. Videre devaluerer elevene seg selv, der de er flau eller redde for å snakke høyt og si noe feil (s. 204). I forlengelse kan dette også minne om de rasialiseringsprosessene pekt på av Mathisen (2020), der minoritets elever erfarte mindreverdighet og undervurdering av å ikke fullverdig mestre majoritetsspråket. Oppsummert er dermed flere av erfaringene i tråd med hva den etablerte forskningslitteraturen presentert i forskningskonteksten belyser (kap. 2.5.1): Tendenser til at en majoritetsspråklig og majoritetskulturell ('typisk norsk') mal for normalitet - som implisitt forbindes med norsk språk og avstamning - blir rammen for skolen som sosial og faglig (og derav tidvis ekskluderende) institusjon (Chinga-Ramirez, 2015, 2017; Fylkenes, 2019; Jortveit, 2014; Mathisen, 2020; NOU, 2009: 18, s. 19-26; Pihl, 2009, 2010; Seeberg, 2003). Minoritetsguttene erfaringer kan også bidra til å synliggjøre hvordan dette kan påvirke synet på krysskulturelle ressurser.

4.1.2.2. Flerkulturalitet og flerspråklighet: mangelperspektiv og nedprioritering?

Et fellestrekk hos mange av guttene er at de er ambivalente om det å ha krysskulturell bakgrunn og flerspråklige kompetanser. De peker ofte på en subjektiv og personlig ressurs, men at det ikke får utslag eller verdsettes i skolesammenheng. Denne ambivalensen er å finne hos flere - eksempelvis hos Kawa, eller Fawad som tenker at lærerne ser på flerspråklighet som en utfordring eller noe ødeleggende:

(...) det er jo positivt å kunne det [flere språk] for da kan du kommunisere med andre folk, få deg sikkert nye venner eller noe ... Men sånn ja ... det er jo liksom norsk du må kunne på skolen da, så det er jo ikke sånn veldig fordel ikke sant på skolen å kunne andre språk og sånn, fordi du får ikke noe bruk for det på annen måte da. (*Kawa*).

(...) jeg har merket det selv da, som for eksempel i engelsk muntlig, at det er veldig sterk side hos meg. (...) Men det er jo ikke noe jeg har hørt da, assa jeg merker det bare selv (...) jeg føler de egentlig ville ha sett på det mer som en utfordring. At de mener kanskje at det er bedre å snakke norsk hjemme, at du blir flinkere automatisk da for eksempel (...) At det er dumt da for å snakke annet språk hjemme ødelegger, eller liksom ja, at språket du kan fra hjemme og fra foreldre kræsjer med norsken, og at det ødelegger eller begrenser det .. (*Fawad*).

Maryann Jortveit (2014) fant i sin doktorgrad at flerspråklighet og krysskulturelle kompetanser ofte møtes av lærere med et mangelperspektiv, og et overveiende fokus på hva de minoritetsspråklige elevene *ikke* behersker. Dermed uttrykker man også implisitt at de ikke kan hva som forventes, hvilket blir en devaluering av elevene. Devalueringprosesser signaliserer at elevenes flerkulturelle ressurser og erfaringer har lite eller ingen verdi (s. 227), og i tråd med tidligere forskning er det flere som erfarer at deres flerkulturelle og flerspråklige ferdigheter er nesten verdiløse (Aarsæther, 2017, s. 37-38; Biseth, 2012, s. 247-248). Faren med devaluering og et lite ressursorientert syn på flerspråklighet, er at elevene selv kan internalisere og ta til seg slike mangelperspektiver. Eksempelvis Bashir:

H: Hvordan opplever du å være en flerkulturell elev i skolen?

B: Eh.. det er utfordrende.. vanskelig... du må kunne masse språk. Engelsk, norsk, arabisk og så videre og så videre (...) når det er masse språk inni hodet, hva er det du skal på en måte følge? Det blir veldig vanskelig ikke sant... Hjemme snakker du arabisk og på skolen snakker du norsk.. (...) Så det med flere språk er veldig slitsomt ikke sant og veksle med det, og du blir veldig forvirra da.. så det er ikke bra (...) Så det å kunne flere språk er en veldig dårlig ting da, i skolen egentlig (...) (*Bashir*).

Hofslundsengen (2011) skriver at i en skole tuftet på majoritetskulturen, så kan minoritets elever med andre etno-kulturelle ferdigheter vurderes til å besitte feil kunnskap.

Dette kan medføre usynliggjøring av disse ferdighetene, med påfølgende mangelperspektiver og fokus på hva de ikke kan (Hofslundsengen, 2011; Chinga-Ramirez, 2022, s. 382). Reza, som flere av guttene, er ganske ny i Norge og regnes som minoritetspråklig elev. Likevel prater han hele fem språk. Dette sier han har blitt ignorert og aldri nevnt: «(...) så de bryr seg ikke noe om det liksom. Nei heheh. Det er litt mer sånn, de ser bare at jeg sliter med norsk for eksempel eller engelsk da og at jeg har utfordringer med det». (Reza). I motsetning til Bashir ovenfor som synes flerspråklighet er en byrde i norsk skole, kjenner Armin på en kognitiv verdi i å kunne flere språk og ha en flerkulturell identitet. Dette gjør at han føler seg smartere.

H: Hva tenker du selv da om det ha flerkulturell bakgrunn?

A: jeg synes det er positivt! Siden jeg selv synes det er veldig spesielt og ha flerkulturell bakgrunn, jeg føler meg jo både norsk og som en øst-europeer (...) så jeg har to kulturer da. Og da kan jeg jo masse ikke sant, sitter inne med mye kunnskap om ting og ja ikke sant, jeg kan jo to språk og... det er mye fordeler egentlig. Det er bare liksom noen ganger så er jo skolen eller da på ungdomsskolen da, de ser jo ikke alltid det.. de så jo kanskje mer problemer eller tenkte på problemer da... Men jeg er veldig stolt av det (...)

H: Det med å snakke begge språk eller to språk, hvordan føler du det blir sett på? Eller liksom tenkt på?

A: Nei kanskje.. eh... jeg føler meg i hvert fall mer intelligent da... Men jeg vet egentlig ikke.. eh.... Jeg snakker jo aldri språket mitt på skolen, så eh jeg vet ikke hvordan andre føler.. (...) (Armin).

Når jeg spør Armin om det noen gang har blitt tatt opp eller nevnt av lærere noen gang, svarer han følgende: «Eh jo vi hadde jo sånn skjema for å få fritatt norsk, sånn nynorsk og sånn. Så de vet at jeg snakker et annet språk selvfølgelig. Men de har aldri snakka med meg om det..». Armin er flerspråklig (som resten av informantene), og kan både norsk og øst-europeisk språk flytende. Når det er velkjent at flerspråklighet medfører metakognitive gevinster og fordeler som er svært positive i skolesammenheng (Cummins, 2007), innbyr dette til et pedagogisk mulighetsrom der disse ressursene kan forvaltes og dessuten forbedre undervisning og mangfoldspositive holdninger. Likevel virker det til at krysskulturelle erfaringer og flerspråklighet ofte kun aktualiseres i forbindelse med fritak fra fag, framfor aktive pedagogiske ressurser. Igjen ser vi at eleverfaringene aktualiserer de 'coping-strategiene' som Jortveit (2014) identifiserte hos læreres praksis. Ved at lærere i sine *differensieringsprosesser* vier mest fokus til majoritetselever som bekrefter deres egne (og skolens) majoritetskulturelle verdier, så diskvalifiserte de samtidig minoritetselevs ressurser. Altså *devalueringsprosesser* som signaliserer at minoritetsspråklige elever verken kan det som forventes, eller har flerkulturelle kunnskaper som er av noe særlig verdi i skolen (s. 198-204). Som tidligere

påpekt så viser flere av guttene til en monospråklig og ensrettet undervisningspraksis uten nok tilpasninger, hvilket erfares utfordrende. I forlengelse fører det til *normaliseringstendenser* og forestillinger om hva som er en 'normal elev', der de som ikke tilhører denne elevkategorien kan oppleve marginalisering (Jortveit, 2014). Ifølge Jortveit følte noen lærere på et ansvar og vilje for at minoritetspråklige elever assimileres inn i majoritetskulturelle normer, med et mål og håp om at minoritetselevne skal likne på de 'flinke(ere)' majoritetselevne (Jortveit, 2014, 2016, s. 221). Liknende mangelperspektiver og problemorientering mot flerspråklighet kan noen av guttenes erfaringer bidra til å belyse, der norskspråket hierarkisk overordnes og andre språk underordnes (Aandal, 2022; Aarsæther, 2017; Gether-Rønning, 2008). Blant annet har tidligere forskning vist at elever har erfart å bli irettesatt ved bruk av andre språk enn norsk (Aandal, 2022, s. 22; Biseth, 2012, s. 248). Dette har Reza også erfart:

(...) de [lærerne] tenker ikke på det språket og av og til vi snakker eller jeg snakker med en som går.. en av mine venner som går på skolen med mitt morsmål, de blir sånn sinna: 'hvorfor snakker dere deres morsmål, dere må snakke norsk'. Så av og til jeg sier: 'vi må ikke glemme våres morsmål liksom'. Vi må bare snakke litt våres morsmål... Men nei det blir sett på som en dårlig ting da (...) (Reza).

Erfaringene kan sies å stå i tråd med forskningslitteratur som belyser hvordan monokulturelle holdninger er en barriere mot inkludering (Chinga-Ramirez, 2015; NOU 2010: 7; NOU 2011: 14, s. 171; Jortveit, 2014, 2018; Pihl 2009, 2010). Jortveit uttrykker viktigheten av å anerkjenne elevens flerkulturelle og flerspråklige kunnskaper utover kun norskspråket, for hvis ikke «(...) kan en oppleve at skolen blir 'språklige kirkegårder', der elevene mister sitt morsmål» (Jortveit, 2014, s. 174). Reza uttrykker ovenfor en liknende bekymring og bevissthet over at de ikke kan glemme sitt morsmål. Til tross for at det eksisterer uttalte mål om at krysskulturalitet og flerspråklighet skal møtes som ressurser, så ser vi at dette ikke alltid er tilfellet. Dette kan dessuten bidra til å reflektere det norske læreplanverkets generelle nedprioritering av morsmålsopplæring, der kun norskspråklig tilstrekkelighet vektlegges framfor et mer ressursorientert språksyn (Opplæringslova, 1998, § 2.8). En manglende institusjonell vektlegging av morsmålsopplæring og lite ressursorientert syn på morsmål, finner vi igjen i noen av guttens erfaringer. Enkelte av guttene uttrykte et sterkt ønske om mer morsmålsopplæring og mente at dette ville ha hjulpet de mye. Likevel var det noen som opplevde å ikke få dette tilbudet. I et oppfølgingsspørsmål spurte jeg eksempelvis både Reza og Bashir om de hadde fått noe morsmålsopplæring, noe de begge svarte avkreftende på:

Reza: Eh.. nei. Ingenting! Ikke på skolen her eller noe egentlig. Ja, når jeg bodde her i Norge så jeg begynner å glemme litt morsmålet mitt faktisk, ja haha. (...)

Bashir: (...) fikk aldri tilbud om morsmål nei, kanskje det hadde gjort det lettere for meg, å liksom forstå og gjøre oppgaver og alt sånn. For det var språket som er vanskelig ikke sant, når alle oppgaver og all undervisning og alt er på norsk og lærerne prater litt fort (...) Det er ikke lett for det er egentlig ikke mitt språk, så med mitt språk, kanskje det hadde vært lettere.. (...).

Mens hovedtendensene i erfaringene kan bidra til å belyse en tidvis nedprioritering av morsmål og lite pedagogisk bruk av flerkulturelle ressurser, så viser noen imidlertid det motsatte. Som nyankommen i Norge hadde for eksempel Yonas 3 år med morsmålsopplæring på ungdomsskolen, og syntes dette var svært behjelpelig:

«På ungdomsskolen får du bare masse hjelp (...) alle hjelper deg og du får den hjelpen du trenger og støtte og sånn, med morsmål og sånt. Jeg fikk morsmålsopplæring på ungdomsskolen. Og den hjelpen var bra fordi da fikk jeg hjelp av morsmålslæreren min og sånt, så det gikk *veldig* fint da og jeg lærte veldig mye av det. Men her på videregående så er det ikke så mye hjelp å få, og man er mer alene (...) (*Yonas*).

I forlengelse viser også for eksempel David og Yonas, hvordan lærere og videregående skole aktivt utnytter den krysskulturelle kompetansen i elevgruppen med bevisste mangfoldsinkluderende strategier. David viser hvordan lærer inkluderer flerkulturell kompetanse i elevgruppen som en pedagogisk ressurs i klasseromsundervisning. Videre viser Yonas hvordan hans nåværende skole (til tross for mindre hjelp, veiledning og tilpasning enn ungdomsskolen), har en institusjonalisert mangfoldspositiv skolekultur ved 'kultur dager'.

David: (...) jeg har hatt en episode faktisk i timen hvor vi lærte om andre verdenskrig og da var jo hjemlandet mitt en stor del av det, og da spurte læreren min om jeg kunne fortelle noe om det. Og da følte jeg at jeg var veldig godt med i temaet da, siden jeg kunne veldig mye om det. Men eh det var ikke sånn veldig stor på en måte ting da. Jeg har alltid vært regnet med som en av alle andre, (...) Sånne små ting hvor de inkluderer liksom kanskje egne kulturer og kunnskaper i timen ikke sant, på en god måte.. det er veldig kult (...).

Yonas: (...) det som er veldig bra med denne skolen her er liksom at de tar med *alt* kultur, for vi har sånn kulturdag noen ganger.. og det er liksom alle kan kle seg på sin kultur og sin måte liksom (...) Sånn forskjellige klær og kulturelle ting på en måte, mat og sånt. Så det er ganske ofte også da, og det er veldig veldig bra. Det å ha annen kultur eller flerkulturell bakgrunn blir vektlagt på en veldig fin måte (...)

I forlengelse sier Yonas at på skolen han gikk på før, så var det «(...) *veldig forskjell også på de som er utenlandske og ikke da, man føler seg veldig annerledes med en gang (...)*». Hans nåværende skole derimot er langt bedre på det. Først og fremst oppleves skolen mer mangfoldig med mange flerkulturelle elever, noe som gjør det lettere å trives. Dette peker flere på. I den forbindelse er det påfallende hvordan nærmest alle guttene jeg pratet med diskursivt tar avstand fra 'norskhet' som kategori, der de omtaler den flerkulturelle elevgruppen (og seg selv) som 'oss – utenlandske' i kontrast til 'de – norske'. Et fellestrekk er altså dette gruppeskillet, der 'de utenlandske' blir en samlende kategori uavhengig av nasjonalitet. Dermed synliggjøres et samlende, diskursivt flerkulturelt fellesskap. Dette får også utslag i den faktiske sosiale dynamikken og samhandlingssituasjonene på skolen, der flere nevner at de stort sett omgås med andre flerkulturelle. Noen kopler dette også direkte til økt trivsel. Dette fellesskapet – eller «familien» som Kawa kaller det - virker utrolig viktig for mange av guttene. På hans nåværende skole føler derfor Yonas at alle er inkludert, noe skolen også aktivt jobber med. Dette står altså i motsetning til den presenterte forskningslitteraturen om monokulturelle holdninger i norsk skole (Chinga-Ramirez, 2015; NOU 2010: 7; NOU 2011:14, s. 171; Jortveit, 2014, 2018; Pihl, 2009; Seeberg, 2003). Oppsummert er det likevel gjentakende erfaringer på tvers av intervjuer som kan bidra til å belyse hvordan flerkulturelle kompetanser og mangfold også ofte nedtones og usynliggjøres i skolen (Biseth, 2012; Hofslundsengen, 2011; Jortveit, 2014). Skoleverkets retningslinjer innebærer at det er norsk som skal benyttes, og andre morsmål er underordnet og kun forbeholdt spesialpedagogiske tiltak. Dette gir utslag som at ikke-vestlige minoritets elever blir hyppigere diagnostisert med lærevansker og språkutfordringer grunnet svake norskerferdigheter. Dermed er det ikke-vestlige minoritets elever som er mest representert i særskilt og gruppebasert undervisning, noe Joron Pihl anså som etnosentrisk og diskriminerende opplæringspraksis (Pihl, 2009, 2010). Nå er det ikke mitt siktemål å vurdere om gruppebasert opplæring er nødvendig eller ikke, ei heller begrunnelser for det. Likevel har flere av guttene erfaringer med særskilt gruppeundervisning, noe som har synliggjort interessante perspektiver om denne undervisningsformen. Det er mange delte erfaringer og synspunkter på særskilt gruppeundervisning, men vi kan se at mangelperspektiver og mindreverdighetsfølelser tidvis aktualiseres også her.

4.1.3. Særskilt gruppeundervisning: En vanskelig balansegang

I skolens organisering og praksis så er særskilt gruppeundervisning også en viktig del, og erfaringene med dette er delte. For det første understreker flere hvor viktig og bra særskilt gruppeundervisning er. Noen opplever det som svært hjelpelig for å forstå og lære mer, og

enkelte erfarer det utelukkende som et «bra system» og «bra opplegg» hvor man virkelig får den tette oppfølgingen man trenger. Forskning omkring minoritetserfaringer viser likevel at særskilt gruppeundervisning også kan ha problematiske aspekter (Bui & Getschew, 2005, s. 18; Wasvik et al 2017, s. 27), hvilket noen av guttene også illustrerer. Blant dem er Yonas som forteller om erfaringer med særskilt gruppeundervisning i forbindelse med morsmålsopplæring, og Kawa. De erfarer særskilt gruppeundervisning som svært behjelpelig, men reflekterer også over potensielle skyggesider:

Yonas: jeg tenkte ikke at det var liksom litt flaut og sånt, jeg tenkte bare... eller det var jo ikke bare meg, jeg var ikke alene liksom ikke sant. Hvis jeg hadde vært alene så det hadde vært litt flaut, de tenker bare sånn: 'oi han er litt dum' eller jeg tenker at 'jeg er litt dum' heh, ikke sant, men det var flere folk som var med meg (...) da var det noen andre som også ikke forstår de [oppgavene]. Da er det ikke noe galt med meg tenkte jeg (...).

Kawa: (...) men eh etter hvert du bare tenker sånn fakk det der mann jeg vil ikke gjøre det der mer... Jeg vet ikke mann det var bare sånn ... ville ikke gjøre det mer..

H: Var det noen grunn til det eller?

K: Jeg følte det var litt ubehagelig og litt at jeg lærte det og kunne det greit, litt av begge deler så men liksom ... hvis jeg trengte det liksom, jeg gikk, det var ikke noe problem. Men noen ganger liksom jeg bare trengte det ikke. Og ja jeg vet ikke mann, jeg vet ikke ass ... det var jo litt ubehagelig ja ... for ikke sant du føler deg litt verre eller dårligere eller noe enn de andre, når du bare går ut av klassen fra alle de andre (...).

Det er noen, som i likhet med sitatene ovenfor, opplever gruppeundervisning som utfordrende og potensielt andregjørende der man er redde for å bli ansett som dum. Dermed ser vi at mindreverdighets-følelsen aktualiseres også i denne konteksten, noe som for øvrig samsvarer med tidligere forskning om hvordan særskilt gruppeundervisning og det å bli tatt ut av timen kan oppleves fordummende, ydmykende og stigmatiserende (Bui & Getachew, 2005, s. 18; Jortveit, 2014, s. 230; Wasvik et al, 2021, s. 27). Man kan i denne sammenheng også stille spørsmålet om hvorvidt mangelperspektiver internaliseres av elevene selv, som en type «lært mindreverdighet» (Fanon, 1952/2008). Noen føler seg annerledes i negativ forstand, samt dårligere eller verre enn de andre, der de blir tenkt på som ekstra hjelpetrengende og mindre smarte. Det er viktig her å tydeliggjøre at dette ikke nødvendigvis koples til forhold som har med etnisitet eller bakgrunn å gjøre, eller diskurser omkring majoritet-minoritetsrelasjoner. Ofte er det kun generell prat om gruppeundervisning versus ordinær klasseundervisning, og denne «oss» vs. «de andre»- diskursen som guttene skildrer i forbindelse med særskilt gruppeundervisning, kan ikke uten videre koples til majoritet versus minoritet. Altså kan denne gruppebaserte atskillelsen eller dikotomiseringen gå på tvers av etno-kulturelle

egenskaper, noe det sannsynligvis ofte vil gjøre. (Iversen (2022) minner om at ikke alle kategorier med forskjellsskapende potensial er ekvivalent med rasisme). Likevel kan man argumentere for at erfaringene ikke kan løsrives totalt fra overordnede majoritet-minoritets diskurser, som bidrar til å produsere og reprodusere gitte underliggende forestillinger: I lys av at ikke-vestlige minoritetselever hyppigst mottar spesialpedagogisk undervisning og særskilt opplæring, samt diagnostiseres med vanskeligheter tilknyttet atferdsproblematikk, lærevansker og språkutfordringer - så kan det bidra til å konstruere underliggende forestillinger og mangelperspektiver som oftere assosieres med denne elevgruppen (Chinga-Ramirez, 2022). Ulike forestillinger skapes og farges av de bredere sosiale, diskursive og institusjonelle kontekstene de innvirker i (Chinga-Ramirez, 2015; Gillborn, 1990; Hacking, 1999; Youdell, 2003, 2006). Derfor hevder Chinga-Ramirez (2022) at minoritetsgutter i norsk skole slik ofte kan assosieres med problemorienterte mangelperspektiver og inkompetanse (s. 378). Liknende subtile diskurser og underliggende forestillinger som knyttes til dette minoritetsperspektivet kom derimot fram i praten med Fawad, som eksplisitt nevner denne majoritet-minoritet -relasjonen. Derfor tar jeg meg friheten til å gjengi et lengre sitat:

H: Har du vært i sånn gruppeundervisning før eller?

F: eh ja bare på barneskolen da var jeg med ...

H: hvordan synes du det var da?

H: Eh jeg vet ikke, jeg føler.. du føler deg liksom litt utenfor i forhold til de andre elevene, det var ikke så mange.. det var mer norske hvis du skjønner, så de ser jo ned på deg for det for eksempel, hvis du skjønner? Det blir jo flaut, eller du tror det er flaut. Det er jo ikke flaut, men du føler deg flaut når eh du er kanskje den eneste i klassen din som går på den ekstragruppen sammen med en annen elev fra en annen klasse. Altså alle går jo på den ekstragruppen selvfølgelig, både de norske og de med flerkulturell bakgrunn – det er noen norske nå her på denne videregående skolen da, så da ser jeg jo eller jeg innser at det er ikke bare utlendinger som går på sånt eller får ekstrahjelp for eksempel. Det er norske også liksom.

H: Blir du tatt ut av vanlig undervisning da eller?

F: (...) du har en hel time der liksom. Det blir vanlig skole for deg. Så det er jo.. jeg synes det er litt.. det er jo litt flaut noen ganger, du blir jo ofte sett ned på ikke sant på grunn av sånt og at de tenker at du er dum liksom. Det er jo ofte de [andre] i klassen som ikke er med i ekstragruppen som tenker det ikke sant. Sånn eh jeg vet ikke, du kan si de norske da for eksempel, at de ser litt ned på deg og tenker at du er dum fordi du er med på ekstragruppen eller noe sånt, eller hvis du har dysleksi for eksempel. Spesielt hvis du er utlending da eller har flerkulturell bakgrunn da, de tenker liksom at du er dum og sånt da fordi du er med på sånn ekstrahjelp. Så det er jo derfor det er mange som skjuler det og sånt ville jeg ha sagt. For jeg kjenner nokså mange elever og sånt eller venner av meg som har dysleksi, men de bare tør ikke å si det hvis du skjønner. Sånn for eksempel vi er i en vennegjeng med.. vi har utlendinger og vi har norske, og det er sånn de tør ikke å si det til de norske fordi de er så redd for å bli sett ned på og sånt. Så de bare holder det for seg selv (...) (Fawad).

Når denne minoritet-majoritets- dimensjonen i denne sammenhengen aktualiseres av Fawad, så kan det implisere at det finnes subtile rasialiseringsprosesser i skolen, ved en dikotomisering og forskjellskaping mellom ‘oss – utlendingene’ og ‘de norske’ (Massao, 2022, s. 107; Riese & Harlap, 2021). Slike forhold indikerer han at finnes, da han først i møte med majoritetsnorske på særskilt gruppeundervisning blir bevisst på at «*ikke bare utlendinger får ekstrahjelp*». Her belyser han altså hvordan visse assosiasjoner omkring lavere skoleferdigheter ofte kan være koplet til minoritetselever, der det er flaut å bli tatt ut av undervisning og ‘de norske’ ser ned på en. Igjen ser vi at rasialiseringsprosessene som Mathisen (2020) fant blir aktuelle, der minoritetselever ble ansett som mindre kompetente. Fawad uttrykker at de ikke vil at andre (spesielt ‘de norske’) skal vite om det, noe som synliggjør denne redselen for å fremstå dum. Ikke bare foreligger det en *redsel* for å fremstå dum, men han har kjent på faktisk flauhet tilknyttet det å gå på særskilt gruppeundervisning - som han også her eksplitt kopler opp mot ‘de norske elevene’.

I og med at Fawad og hans kompiser viser hvordan en mindreverdighetsfølelse kan manifestere seg blant minoriteter i større institusjonelle majoritetskontekster, så aktualiseres begrepet om «lært mindreverdighet» også i norsk skolekontekst (Fanon, 1952/2008). Altså er ikke denne dumhetsfølelsen og redselen for det kun aktuelt i lys av språklige utfordringer i klasserommet eller andre majoritetskontekster (jf. 4.1.2.1). Det er også følelser som blir aktualisert i selve organiseringsprinsippene og -praksisene. I forlengelse erfarte også Fawad for lette oppgaver i gruppeundervisning på ungdomsskolen, der han ikke fikk «*teste seg selv*». Dette gjorde at han forble i samme posisjon uten å forbedre seg. Selv mente han dette kanskje var et uttrykk for lavere forventninger fra lærere: «*(...) de tenkte kanskje at vi var ikke så gode da eller dummere enn det vi egentlig var da for oppgavene var veldig lette ikke sant, så jeg fikk ikke utfordret meg selv da*». Dette er også i tråd med tidligere forskning som illustrerer hvordan gruppeundervisning ikke alltid klarer å ta hensyn til elevenes nivå eller læringsbehov, der flere minoritetselever har erfart dårligere og mangelfull opplæring i særskilt gruppeundervisning (Bui & Getachew, 2005, s. 18; Jortveit, 2014, s. 230; Wasvik et al., 2021, s. 27). Som eksemplifisert med Fawad henger dette også sammen med skolens forventninger til minoritetsgutter. Som vi nå skal se i neste delkapittel, så er lavere forventninger og mangelperspektiver knyttet sammen i det som på rasismefeltet kalles for «*de lavere forventningers rasisme*» (Nustad, u.å; Sarwar, 2015). Hvilke forventninger har et utvalg av yrkesfagsgutter med minoritetsbakgrunn erfart i skolen?

4.2. De lavere forventningers pedagogikk

Etter hvert som jeg gjennomførte intervjuene og analyserte de i overordnede kategorier, ble det tydelig at lavere forventninger er et fenomen som mange av guttene har kjent på. Derfor har nettopp forventninger fått en stor rolle i oppgaven, og ført til følgende formulering på det andre av tre forskningsspørsmål: *Hvilke forventninger opplever minoritetsguttene å bli møtt med i skolen?* Ikke bare har dette aktualisert spørsmål omkring mangelperspektiver, men også om skolen på implisitt vis kopler bestemte egenskaper til bestemte elevtyper (Changa-Ramirez, 2015; 2017; Gillborn, 1990; Mathisen, 2020; Youdell, 2003, 2006).

4.2.1. Lavere forventninger: «De må vi ta ekstra hånd om»

Kawa: (...) Men eh på barneskolen og ungdomsskolen de tenker sikkert sånn: ja de er annerledes, vi må være skikkelig gode og snille med de, eller masse rart så ja (...) sånn vi må hjelpe de ekstra mye for de har det vanskelig og det er ikke lett for de ... sånn stakkars de ... det er mye mann ... jeg kjente ikke akkurat så mye på det da .. men .. lærerne og sånn her nå (...) jeg tror de tenker det er helt normalt da.. (...).

Liknende forhold som Kawa skildrer ovenfor er også mulig å etterspore i flere av de andre eleverfaringene. Over halvparten av mine informanter fortalte om erfaringer med lavere forventninger fra voksne i skolen. Disse lavere forventningene kom til uttrykk på både tydelig vis, samt mer implisitte og tilslørte måter. Kawa er én av guttene jeg pratet med som forteller om at læreres tanke sett på ungdomsskolen høyt sannsynlig er preget av lavere forventninger rettet mot minoritetslever. Han tydeliggjør at dette ofte blir annerledes på videregående, der flerkulturalitet er mer normalt. Til tross for at noen av de andre informantene forteller om mer tydelige erfaringer med lavere forventninger, så sier Kawa at han ikke har opplevd dette som en direkte subjektiv erfaring selv. Likevel har han altså et bevisst og reflektert forhold til generelle lærerholdninger og tanke sett i skolen rettet mot minoritetslever, som bidrar til å belyse hvordan lærernes tanke sett kan erfares å være forankret i stakkarsliggjørende deprivasjonsperspektiver. Kawa forteller at slike perspektiver sannsynligvis er mest gjeldende på barne- og ungdomsskolen, der han tenker at lærerne ser på minoritetslever som annerledes og mangelfulle, og som ikke er like flinke på skolen som 'de norske'. Det å ikke oppfattes som norsk eller ikke å automatisk tilhøre kategorien norskhet - som også i min studie ofte forbindes med norsk språk og herkomst (Changa-Ramirez, 2015, 2017; Mathisen, 2020) – opplever Kawa kan bringe med seg tanker om at de er annerledes, 'ikke like flinke' og derfor 'må vi være ekstra snille og gode' mot denne elevgruppen. I forlengelse vil dette stakkarsliggjørende synet som Kawa fremhever, minne om Jortveits (2018) funn om hvordan

enkelte lærere praktiserer inkludering som godhet. Til tross for svært mangfoldspolitive verdysyn hos lærere og velmenende intensjoner, så viser Jortveit hvordan fokuset ofte blir på sosiale aspekter som tilhørighet, omsorg og nærhet. Inkludering som godhet kan medføre et stakkarsliggjørende syn på minoritets elever - altså som en hjelpetrengende, deprivert elev som lærer har medlidenhet for – og som gjør at faglige forventninger kommer i skyggen (Jortveit 2014, s. 223-226, 2018). Kawa sier at dette ikke ofte er tilfellet på videregående skole, noe som kan indikere at videregående skole er flinkere til å forvalte mangfoldet enn barne- og ungdomsskoler. Det at videregående gjør dette bedre kommer også fram i samtale med andre, som erfarer at den er større, mer åpen og med en mer multikulturell elevgruppe. Dette gjør at lærerne er mer kjent med flerkulturelle elever og derfor vet hvordan de skal forvalte mangfoldet. Som Fawad også sier så er videregående ‘sånn mer åpen’; «(...) for eksempel utlendinger da, at de tar de inn og at de skjønner det liksom. At det er sånn siden det er så mange som går her, så da lærer de det liksom (...)». På ungdomskolen derimot, tenker Fawad at en flerkulturell elevgruppe er mer sjeldent og ikke forventet fra skolen eller lærerne, og at de derfor ikke vet like godt hva de skal gjøre eller tenke. Bashir er også en som forteller om lavere forventninger fra lærere. Til tross mye skryt, sier han også at lærerne i skolen utvilsomt foretrekker ‘de norske elevene’ framfor ‘utlendinger’ fordi dette gjør jobben deres lettere:

«(...) ja, for eksempel lærere da, de tenker at det er litt vanskeligere for de. Jobben blir ekstra vanskelig for de (...) De lærerne tenker sånn. Hvis det er en klasse bare med norske folk – *mye* bedre enn å ha en klasse med utlendinger. Så de liker å ha de norske mye bedre, da blir det lettere for dem.. så de tenker at det er mye vanskeligere (...) for oss og at vi ikke skjønner det og alt det der ... (...). (Bashir).

Bashir erfarer tydelig at lærerne har forestillinger om minoritets elevene som en mer å utfordrende gruppe undervise, og at det er vanskeligere for denne elevgruppen som ‘ikke skjønner det’. Dette er i motsetning til ‘de norske’ som forstår alt med en gang. Han uttrykker videre at lærerne, i lys av disse mangelperspektivene, derfor liker bedre å undervise de ‘flinkere’ majoritetsnorske elevene. I forlengelse har også Mustafa erfaringer med mangelperspektiver fra lærere, som dessuten manifesterte seg mer eksplisitt gjennom den pedagogiske organiseringen. Da Mustafa begynte på yrkesfag, opplevde han her at klassene ble delt i det han kaller «utlendingklasser»: Klasser med kun minoritets elever og innvandrere, og andre klasser med kun majoritets elever. Etter at han fortalte flere historier om rasisme og diskriminering fra voksne i skolen (som vi kommer tilbake til i kapittel 4.3), spurte jeg om hvordan han erfarer at hans flerkulturelle bakgrunn kan ha påvirket alt dette:

Så, jeg tror den læreren allerede har et dårlig syn på oss og de lærerne bare antok at jeg var dum og derfor strøyk meg uten å tenke over det en gang. Jeg tror læreren ikke gikk gjennom prøvene mine en gang, og bare stryk, stryk, stryk, stryk, stryk. (...) Jeg følte det var veldig veldig urettferdig i mot meg, og ingen gadd en gang å finne ut ... ingen gadd å ta det opp, fiks dette. (...) Såååå eh ja, igjen jeg er ikke sikker på, jeg kan ikke si at det var på grunn av rasisme, men det virker veldig mye sånn ut når jeg ser på saken. Jeg ville aldri putta alle utlendingene i en klasse og norske i den andre klassen, du eh du tar de liksom som de er en helt annen greie, de er en helt annen greie, alle dere ligger i en spesialbehandling fordi de er spes... som de er liksom... ja det er akkurat sånn 'de trenger *ekstra* mye oppmerksomhet, de må vi ta ekstra hånd om fordi de er litt sånn dårligere enn de andre' eller noe sånt, ikke sant (...). (*Mustafa*).

Videre sier Mustafa at han i lys av alt dette «hata skolen». For det første kan man diskutere lovligheten av det å skille majoritets- og minoritets elever i separate klasserom, da det kan tolkes som en form for diskriminering ved å organisere elevgruppene med utgangspunkt i etnisk bakgrunn (Svendsen, 2022a, s. 49). Dessuten kan det ses på som en svært eksplisitt differensierings-strategi (jf. Jortveit, 2014), der man skiller mellom elevene. Dette kan medføre at minoritets elever devalueres og overses, og føre til stakkarsliggjørende tendenser ovenfor minoritets elever som lærerne synes synd på og derfor forventer mindre av (Jorveit, 2014, s. 223-226). Mustafa kan sies å ha erfart slike devalueringprosesser gjennom sviktende opplæring, blant annet når de delte klassen der 'de norske' fikk all oppmerksomhet og «(...) læreren brukte laaaaang tid på de. H*n satt rett ved siden av de. Jeg vet ikke, jeg vet ikke om dette er rasisme eller hva». Videre forteller han at de ble etterlatt alene og bortglemt i verkstedet over hele timer, samt at han erfarte nettopp dalende motivasjon og skoletrivsel på grunn av dette og lærers behandling av han. Mustafa skildrer altså her erfaringer med at lærere har et dårligere syn på minoritets elevene («oss») som en homogenisert gruppe, og følte at de automatisk betraktet han som dum. Dessuten problematiserer han denne formen for organisering, der han utvetydig mener at det medfører (og befester) mangelperspektiver og deprivasjonsparadigmer som andregjør minoritets elever til en gruppe som er «*litt sånn dårligere*». Også Fawad tenker at lærerne ikke forventer så mye av han. Når jeg spør om han har noen tanker rundt dette sier han at «*Jeg mener kanskje siden jeg ikke er norsk ville jeg ha sagt*». Han forklarer at lærerne tenker at de bare kommer til å jobbe uansett og ikke studere: «*(...) sånn så smarte er vi ikke liksom da eller at det blir for vanskelig da (...) vanskeligere for oss utlendinger da og at vi ikke kommer til å klare det eller noe sånt...*». Dette er også i tråd med Antirasistisk senter sin rapport som bekrefter lavere forventninger mot minoritets elever, eksempelvis uttrykt ved at lærere og rådgivere ber minoritets elever om å senke egne ambisjoner og faglige forventninger (Wasvik et al., 2021, s. 26-20). Rashid, med ambisjoner om å bli ingeniør, har også erfart dette fra både lærere og rådgivere.

Rashid: (...) når jeg skulle gå påbygg så anbefaler jo de alle med annen bakgrunn å gå eh eller å søke om lærling også om lære plass i stedenfor.. (...) Det var min ide liksom [å gå påbygg] (...). Det var ingen som sa det som en mulighet, og de ville bare sende meg på yrkesfag og ut som lærling og ut i jobb med en gang da: Tenker at de med utenlandsk bakgrunn bare må ut og jobbe med en gang.

H: Hva sa de da, når du sa du ville gå påbygg?

R: da sa de jo at det blir for hardt og alt sånn og sånn på en måte. 'Du kan jo heller gå ut i arbeid og se hvordan arbeid fungerer'. Sa det alltid.. (...) Men så sa jeg nei, (...) men jeg hadde læreren som ville at jeg skulle søke lære plass, jeg hadde rådgiveren, jeg hadde vært med 3 rådgivere og ALLE liksom sa at vi skulle søke etter lære plass. At det var best for meg, og at jeg ikke burde gå påbygg. (...) Jeg følte jo bare at de ville ha meg ut i arbeid og ikke ville at jeg skulle gå på en videre utdanning skjønner du (...)

I lys av forskningsspørsmålet om hva slags forventninger som møter minoritetsguttene på yrkesfag, så ser vi at flere av erfaringene samsvarer med forskningslitteratur som viser hvordan minoritets elever oftere forventes å prestere svakere, kunne mindre og at skolen er mer utfordrende for dem (Ferguson, 2003; Fylkenes, 2019; Harlin et al., 2009; Jortveit, 2014, s. 197-211; Mathisen, 2020, s.137; McCombs & Gay, 1988; McKown & Weinstein, 2008; Pihl, 2009, 2010). Kort oppsummert illustrerer altså noen hvordan dette utarter seg mer som stilltiende og underforståtte tankesett der de tror/føler at lærerne tenker slik om dem som minoritets gutter, dog uten nødvendigvis å ha direkte erfaringer med det selv. Andre derimot viser hvordan slike lavere forventninger har forekommet mer eksplisitt fra lærere og rådgivere, i tråd med nyere forskning (Ljunggren & Orupabu, 2020, s. 708-709; Wasvik et al, 2021, s. 26-30). Imidlertid er det også noen av guttene som hevder noe annet enn denne etablerte forskningslitteraturen, og som ikke vil kjenne seg igjen i slike erfaringsperspektiver. Enkelte finner ingenting som kan forbedres, og skryter utelukkende av svært faglig dyktige, snille og flinke lærere som følger opp elevene og deres læringsbehov svært godt. Flere er klar over de som både flerkulturelle og minoritetsspråklige elever har litt andre læringsforutsetninger som rent objektivt kan gjøre det vanskeligere for lærerne. -Likevel har de erfart lærere som vil det beste for elevene, og samtidig gir de høye faglige forventninger. Der noen altså kjenner på fremmedgjøring og andregjøring i forventninger omkring deres bakgrunn, så har derimot andre erfart at «(...) de [lærerne], de synes ikke det er en sånn stor forskjell eller vanskeligere da» (Ahmed). Som Anwar også påpeker, så tenker lærere og andre folk at minoritetsbakgrunn ikke er noe annerledes, men heller en normaltilstand. De «bryr seg ikke» og «behandler alle likt», og som Anwar sier i forbindelse med forventninger: «(...) de tenker vanlig, normalt ... At de tenker liksom ikke noe spesielt føler jeg».

Det som fremtoner seg er et viktig skille mellom lærers tanker om ulike læringsforutsetninger i lys av minoritetsbakgrunn (som er viktige pedagogiske refleksjoner jf. tilpasset opplæring), og faktiske lavere forventninger som manifesterer seg i pedagogiske praksiser og som kan virke andregjørende, stakkarsliggjørende og mulighetsbegrensende (jf nedvurderende rådgivere og lærere). Wasim kan bidra til å belyse dette. Han mener at lærere sannsynligvis ser på minoritetsspråklige elever som en elevgruppe som behøver ekstra hjelp og sliter med å forstå, og derfor ikke nødvendigvis gjør det like bra som de majoritetsnorske: «(...) *mange utenlandske som er ikke så gode sånn til å snakke, eller er flytende på språket, så da kanskje har lærerne ikke sånn stor forventning til at du skal gjøre det like bra som etnisk norske gjør det*». Videre sier han at «(...) *det er jo helt vanlig å tenke sånn. Spesielt når man ikke kan språket, så de forventer at de ikke forstår alt som en vanlig nordmann ville forstått det (...)*». I intervjuet tydeliggjør han at hans flerkulturelle bakgrunn aldri har hatt noe å si, og i spørsmål om forventninger erfarer Wasim høyere faglige forventninger: «*kanskje på fag, kanskje de forventer at jeg skal gjøre det bedre, altså lærerne (...)*». Wasim som er strålende fornøyd med skolen og ansatte, synliggjør altså denne viktige forskjellen. Det er en stor forskjell på nødvendig refleksjoner omkring ulike læringsforutsetninger i et minoritetsperspektiv, og hvordan dette *kan* manifestere seg som stakkarsliggjørende eller depriverende mangelperspektiver. Derfor er det viktig å se ulike forutsetninger, samtidig som man stiller høye (og realistiske) forventninger hvor man ser elevenes ressurser; også de flerkulturelle. Mangelperspektiver som møter minoritetsungdom i skolen, kan raskt bli til etnifisering og kulturalisering mener Chinga-Ramirez (2022): Altså at de blir «(...) 'ofre' for sin etniske bakgrunn og/eller kulturelle oppdragelse – som brukes som hovedforklaring på utilstrekkelighet i skolen» (s. 378). Dette sammenfaller dessuten med Dembra sin konseptualisering «de lavere forventnings rasisme», som viser til at lavere forventninger som (bevisst eller ei) rettes mot minoritets elever i lys av deres bakgrunn, kan klassifiseres som en rasismeform (Nustad, u.å; Sarwar, 2015). Også Massao (2022) hevder at etnifisering og kulturalisering er essensialistisk kultur-rangering, og med rette kan kalles rasisme (s.110). Dette skal tas opp og diskuteres senere i det avsluttende drøftingskapittelet.

Uansett hva man ønsker å kalle det eller klassifisere det, så kan enkelte av erfaringene indikere at det hos noen finnes uttalte og ubevisste forestillinger om elevtyper i norsk skole, der visse typer elever er tenkt å mestre skolen bedre. Som Fawad også nå avslutningsvis uttrykker det, så skal vi i neste delkapittel se at slike mangelperspektiver og mulige

tankemønstre om minoritetsgutter, henger tett sammen med forstillinger om ‘den bråkete eleven’:

Jeg føler de [lærerne] tenker kanskje.. de [minoritets elever] er mer eh.. for eksempel ikke like mye utvikla som de norske for eksempel. At de har mindre forståelse og sånt på hverdagen og sånt, hvordan de oppfører seg og sånt – at de er kanskje mer hyper, litt ikke så mye respektfull og sånt. Ja.. sånt for eksempel .. bråkete liksom, og ikke like smarte da, at man ikke kan like mye i skolen eller kan klare like mye da...

H: Hva tenker du om det da?

F: Nei eh at det ikke er bra liksom, det er ikke fint at de tenker sånt. Det stemmer jo ikke. Men det er jo det *jeg* føler da.. (...) Men eh så tenker jeg jo at det er mange som tenker at det er positivt også, at det er mange lærere som ikke har noe eller ikke tenker noe spesielt om oss. Bare sånn at vi er helt vanlig mennesker. (*Fawad*).

4.2.2. «Den bråkete eleven» og yrkesfag som dropout-linje?

I analysen ble det tydelig at et flertall av guttene (på et eller annet tidspunkt) har erfart lavere forventninger fra enkelte lærere, og flere knytter også disse lavere forventningene direkte opp mot minoritetsbakgrunn. Det som også ble tydelig var hvor tett erfaringer med lavere forventninger eller mangelperspektiver, også hang sammen med et erfart bråkmaker-stempel. Slik som Fawad nevnte ovenfor så har han ikke bare følt på å bli sett som «mindre utviklet» eller intelligent enn sine majoritets elever, men også at dette bringer med seg forestillinger om at han som minoritets elev er mer bråkete, hyper og mindre respektfull. Dette samsvarer med rapporter som illustrerer hvordan minoritets elever i norsk skole har erfart fordommer hvor de blir møtt som et problem aspekt og en bråkete elev (Bui & Getachew, 2005, s. 29; Wasvik et al., 2017, s. 28-39). 6 av guttene jeg prata med nevnte liknende forhold. Armin spesielt skildrer dette tydelig, og belyser sammenhengen mellom lavere forventninger og et bråkmaker-stempel. Derfor vil jeg bruke et litt lengre sitat fra Armin for å eksemplifisere:

«(...) sånn på ungdomsskolen det var ikke så mye sånn..eh jeg tror de [lærerne] så liksom på oss som dårlige, eller dumme. Problembarn noen ganger. Sånn når vi ikke møtte opp eller ble litt irritert og sånn, for når de andre norske for eksempel ble litt sånn irritert så tenkte de bare ‘jaja, de har kanskje en dårlig dag’. Men når vi med utenlandske bakgrunn ble sure så tenkte de sikkert: vi er problembarn og sånt. [*puster litt tungt og oppgitt]. Jeg følte de sa.. de tok jo kanskje noen ganger oss med på kontoret også sier: hva skjer med livet ditt, eh har du noen problemer og sånn. Jeg følte ikke de gjorde det med de andre [‘norske’]. Så det var liksom vi ble sett på som annerledes da (...) de trodde sikkert jeg var kriminell.. jeg vetta søren. De må jo ha trodd noe (...).

H: Hvordan annerledes da?

A: Nei sånn.. eh sånn hvis vi gjorde noe... når vi knakk for eksempel en stol, eh så var det jo ikke jeg som knakk, men de de de skyldte jo på meg med en gang (...) det var litt

ulike forventninger sånn sett da, jeg tror liksom de forventa at vi skulle være mer bråkete, sånn kanskje at vi utlendinger var mer bråkete. Jeg tror det var forventningene di sine.. også at vi var litt mer problembarn og kanskje ikke så flinke på skolen da.. at vi ikke skulle klare det like bra og ja.. Sånn de var mye mer strengere, sånn de flytta oss.. Jeg satt jo hele ungdomsskolen *helt* fremst i klasserommet, jeg fikk ikke lov til å sitte bak. Jeg var alltid foran, så jeg var veldig irritert, jeg skjønner ikke. (...) (*Armin*).

Armin har, i likhet med så og si alle guttene jeg intervjuet, en tolkning av norskhet som en kategori de erfarer å ikke tilhøre. Dette er tydelig ved de gjennomgående beskrivelsene og diskursive dikotomiseringene av «oss-utlendinger» og «de – norske», der norskhet er en kategori som guttene føler seg fremmedgjort fra. Dette har jeg pekt på tidligere (i 4.1), men her kommer det også fram hvordan denne selverfarte ikke-norske 'utlending'-kategorien hos minoritetsguttene, også ofte erfares å være innrammet i en konstruksjon eller forestilling om den 'bråkete eleven' (Bui & Getachew 2005, s. 29). Som nevnt viser forskning fra norsk skole hvordan forestillinger om en dyktig elev er forbeholdt 'de norske', mens kategorien 'utlending' koples til underforståtte forestillinger om å være bråkete, problematiske og det motsatte av flittig og dyktig (Chinga-Ramirez, 2017; Wasvik et al., 2021, s. 28-39). Sosiolog Chinga-Ramirez (2015, 2017) illustrerer at minoritetselvers egenoppfattelse som 'utlending' bærer preg av ekskludering fra en underforstått forståelse av normaleleven, fordi en likhetstankegang skaper en type «(...) norsk habitus, som de opplever seg selv som forskjellige fra. (...) [Ved at] kategorien 'utlending' eller 'innvandrere' ofte konstrueres i relasjon til den 'bråkete eleven' (...) konstrueres kategorien 'utlending' som en underordnet posisjon» (Mathisen, 2020, s. 126). I motsetning til Chinga-Ramirez' (2017) funn, så erfarer ikke elevene nødvendigvis dette selv, da flere føler at denne stempelingen er nettopp ufortjent og feilaktig. Likheten her, er derimot den samme binære forestillingene om flinkhet = norskhet og udyktighet/bråk = minoritets elever, noe jeg også vil se i lys av en underliggende likhetstankegang og dets konsekvenser. Lærerne på ungdomsskolen anså Armin og de andre minoritetsguttene som «*dårlig eller dumme problembarn*», og som ikke reagerte på samme måte som når 'de norske' majoritetselvene oppførte seg på liknende vis. Hvis majoritetsnorske elever utviste atferd som ikke direkte samsvarte med forestillinger om en flink elev eller ønsket elevatferd, så ble dette unnskyldt med at de sikkert hadde en dårlig dag. Derimot ble det gjort en større sak ut av det med minoritetsgutta. Slik føler Armin at han ble «*sett på som annerledes*». Ved slike konstruksjoner og forestillinger, der minoritets elever relateres til bråkete problemaspekter som står i et motsetningsforhold til flinke og pliktoppfyllende elever, viser Chinga-Ramirez (2017) også hvordan enkelte lærere anser denne elevgruppen som uønsket. Mustafa har også erfart dette fra en lærer på yrkesfag:

(...) Og da de siste dagene vi oppførte oss ikke, vi var alle sure, og vi bare kodd i timene og gadd ikke gjøre leksene, og læreren ble så sur og sa læreren «dette er den verste klassen jeg noensinne har hatt. Vi på begynnelsen av året, putta dere utlendinger sammen for å se hva som skjer som en eksperiment, og det var ille, vi skulle aldri ha gjort det» (...). (*Mustafa*).

Når læreren sier sånt kan det se ut til at læreren anser alle minoritetselevne som én homogenisert og problematisk gruppe som lærere misliker å ha. Chinga-Ramirez (2017) spør videre hva slikt kan gjøre med elevenes selvforståelse (s. 159). Som Armin lenger ovenfor sier, så har han opplevd å bli feilaktig beskyldt for uro. Lærerne var strengere mot han og minoritetselevne, samt at han alltid måtte sitte foran i klasserommet nærmere læreren grunnet forventninger om bråk. Dette gjorde han «*veldig irritert*». Mustafa forteller også at alle ble sure, tullete, bråkete og skulket grunnet lærers lavere forventninger, rasisme og forskjellsbehandling. Dessuten lærte de «*ingenting*» i disse timene. Selv om flere erfarte bråkmaker-stempelet som ufortjent, ser vi også hvordan lavere forventninger til minoritets elever *kan* resultere i en selvoppfylgende profeti: At forventninger omkring dårligere prestasjoner og forestillinger om uro, faktisk kan føre til dette (Jortveit, 2016, s. 221-222; Rosenthal & Jacobsen, 1968). I tillegg til at noen opplever å urettmessig få skylden for uønsket atferd og bli stempla som bråkmakere (i likhet med Wasvik et al., 2021, s. 28-39), nevner enkelte av guttene spesifikke opplevelser av lærere som forskjellsbehandler ‘de norske’ og minoritetsguttene. Det nevnes blant annet at de blir mer overvåka og kjefta på ved bruk av caps eller mobil. Når det kommer til majoritetsnorske elevers samme regelbrudd og elevatferd, så opplever de også at lærerne har sett gjennom fingrene på det. Dette samsvarer videre med rapporten fra Antirasistisk senter, der minoritets elever har erfart lærere som behandler majoritetsnorske elever bedre, samt at regelbrudd (prating / mobilbruk / caps i timen) blir slått hardere ned på hos minoritets elever og ignorert hos majoritetsnorske (Wasvik et al., 2017, s. 29). I lys av slike forhold sier derfor enkelte av guttene at læreren var «*rasistisk*». Blant annet Kawa erfarer at ikke alle alltid behandles likt på videregående, da noen «*(...) sikkert [får] mere hjelp og noen kan bruke telefonen og ikke noen andre (...) mens vi blir mer sett på som kanskje litt problem ikke sant så vi må passes litt ekstra på med mobilen og sånn (...)*». Hassan skildrer en liknende overvåkning:

(...) alt vi gjør liksom, sånn læreren ser på deg mer enn de ser på de andre, eller de etnisk norske da. Sånn liksom noen ganger jeg har mobilen min oppe og sånn og de sier til meg ‘ta den ned’ og sånn, men liksom det er noen andre i klassen min og de har den oppe, og de sier ikke noe til dem liksom skjønner du. (...) (*Hassan*).

I forlengelse forteller også Fawad om lærers forskjellsbehandling mellom minoritet- og majoritets elever på ungdomsskolen, da jeg spurte om hans forhold til lærere. Hans kompisgjeng med minoritetsgutter ble alltid skyldt på av læreren om noe skjedde:

Fawad: (...) så læreren stolte mer på de enn oss. Og vi ble liksom sett på liksom som problemelever da eller sånn bråkete ikke sant, bare på grunn av vi var utlendinger (...) at det bare var noen favoritter hvis du skjønner ville jeg ha sagt, og det var de norske ikke sant, mens vi utenlandske (...) fikk sånn negativ oppmerksomhet da og ble alltid skyldt på hvis det var bråk (...)

H: hvordan synes du det var da?

F: Nei det var irriterende og sånt, atte læreren kom hele tiden til oss og skulle snakke om problemer og beskyldte oss og sånt. Og ja jeg vet ikke.. det var litt urettferdig (...)

Noen av guttene har altså erfart visse underliggende perspektiver og forestillinger omkring minoritetsgutter i skolen, der den homogeniserte elevtypen 'minoritetsguttene' nærmest blir synonymt med «den bråkete eleven» (Bui & Getachew, 2005, s. 29). Denne elevtypen er altså implisitt attribuert med et sett av forhåndsdefinerte egenskaper. Slike forestillinger til elevgruppen, konstruert rundt noe problematisk, trøblete og fremmed fra skolekonteksten, vil enkelte ganger utspille seg i møte med minoritetsguttene i skolens sosiale samhandlingssituasjoner. Noen har erfart dette på ungdomsskolen, andre på videregående. For å oppsummere sammenfaller altså noen av erfaringene med Antirasistisk senter sin rapport, som viser at minoritets elever har opplevelser med lærere som anser dem som trøblete, urolige og dumme (Wasvik et al, 2021, s. 28-39). Datamaterialet mitt kan altså vise, i tråd med tidligere forskning, at det være minoritets elev ikke alltid er forenlig med tanker om å lykkes eller være en flink elev (Chinga-Ramirez, 2017). Slik kan erfaringene bidra til å belyse hvordan det kan eksistere underliggende forestillinger om elevgrupper og elevtyper, der 'den bråkete minoritetsguttene' står i opposisjon til skolens preferanser og autoritet (Gillborn, 1990, s. 19; Youdell 2003). Som Armin sier så ble de som minoritetsgutter sett på som annerledes enn 'de norske' og som han sier: «*de trodde sikkert jeg var kriminell..*». Slike forestillinger om elevtyper i skolen er spesielt ugunstig for minoritetsgutter hevder Gillborn (1990). Videre viser Youdells (2003, 2006) forskning at de i lys av slike implisitte, stereotypiske diskurser i skolekonteksten, ble sett på som uønskede, dårlige og «intolerable learners» av lærere. De ble altså ansett som dårlige elever og uromomenter, og som derfor krevde mer overvåkning (Youdell, 2003). Kawa vitner om dette lenger oppe, samt Armin ved å alltid måtte sitte foran i klasserommet. Dette kan også synliggjøre hvordan slike overvåkningsmønstre som Youdell (2003) identifiserte ovenfor melaninrike minoritets elever, gjøres gjeldende også for

melaninfattige minoritetselever (jf. Armin med øst-europeisk bakgrunn). Slike erfaringer er for det meste tilknyttet ungdomsskolen, der videregående erfares helt motsatt og bra. Som nevnt kopler noen dette til at videregående skoler har en mer flerkulturell elevgruppe, og at lærere og skole derfor er mangfoldskompetente. Noen har likevel erfart dette på videregående, og i forlengelse er det referert til et 'dropout'-stempel rundt yrkesfagene:

H: Drop-out linje sa du?

A: Ja eh eller hun [moren min] trodde at det var sånn dropout linje da, eller det er jo egentlig ganske mange som tror det ikke sant. At det bare er dårlige folk som ikke er flinke som går der og sånt (...). Det har kanskje litt sånn dårlig stempel på seg da, da alle tenker at vi ikke er flinke på skolen eller litt sånn problemfolk og ja.. kanskje ser litt ned eller negativt på det da.. (*Armin*).

Malik er også en som er seg bevisst dette. I likhet med nærmest alle guttene er han likevel svært fornøyd med valg av yrkesfag. Han trives både faglig og sosialt, og erfarer som mange andre at mulighetene er store på yrkesfag. Til tross for at folk tenker at det er litt «*taper-fag*», så sier Malik at det er «*(...) mange som er sånn som går studie og sånn som angrer på at de gikk det og ikke yrkesfag (...)*». Også Hassan tydeliggjør at det ikke bare er folk som dropper ut, men at man kan 'bli noe stort': «*Det er ikke sånn at siden du går denne veien eller yrkesfag så er du dårligere eller ikke kan bli noe skjønnere du.. selv om noen kanskje tror det... (...)*». I slike fremstillinger blir det viktig for meg å virkelig understreke at de overnevnte erfaringene er langt fra realiteten for alles skolehverdag! Majoriteten har svært gode erfaringer med enormt flinke og dyktige voksne i skolen, som strekker seg umåtelig langt for sine elever. Det er også de som har utelukkende positive erfaringer med trygge lærere, som stiller gode forventninger og ser eleven for den de er. Likevel er det altså noen som *også* har erfart at skolen ikke alltid klarer å se hele eleven i lys av dette, hvilket er erfaringer som er viktig å få fram:

H: Har det vært noen hendelser som har gjort det vanskelig på skolen noen gang?

F: Eh ja kanskje lærerne. På ungdomsskolen. Atte de tror.. de tror noe annet av deg for eksempel. At eh du er en pøbelunge for eksempel. Sånn føler jeg de ser på oss (...) Det endra seg jo litt på videregående da (...) (*Fawad*).

I dette delkapittelet har jeg sett på hvordan flere av guttene har erfart lavere forventninger i skolen. Det må også understrekes at forventninger er en vanskelig balansegang, da enkelte også har erfart at for høye forventninger – altså like forventninger som majoritetsnorske - har gjort skolen vanskelig. (Dette er forsøkt vist i kapittel 4.1.1). Dessuten har delkapittelet også flere ganger aktualisert spørsmålet om rasismeerfaringer, som nå blir tema for siste del.

4.3. Erfaringer med rasisme og håndtering av det

Vi har i de foregående kapitlene sett mer på strukturer i skolen, som guttene ser på som mer eller mindre utfordrende. I dette siste og avsluttende delkapittelet skal jeg forsøke å gi et overblikk over de mer eller mindre direkte (kall det klassiske) rasismeerfaringene. Videre blir det presenterer erfaringer med hvordan rasisme håndteres (eller mer presist ikke håndteres), og flere erfarer at det ikke hjelper å si ifra. Avslutningsvis skal jeg også vise hvordan rasismeundervisningen ofte er mangelfull, og dessuten kan være en kilde til andregjøring i seg selv. Jeg vil igjen innledningsvis si at nærmest alle guttene jeg intervjuet har mange gode skoleerfaringer, og majoriteten av guttene har en totaloppfatning av egen skolegang som svært positiv. De fleste rapporterer om både høy faglig og sosial trivsel, og et viktig funn som mange deler er erfaringer med fantastisk flotte og dyktige lærere i skolesystemet. *Samtidig* og parallelt med gode erfaringer som strekker seg over mange år, så har et flertall *også* erfart negative hendelser og opplevelser som preger deres erfaringsverden. Enkelte forteller også om svært sterke opplevelser med rasisme i skolesystemet som i stor grad har begrenset erfarte muligheter i skole og utdanning, der det har påvirket skoletrivsel og karakterer i høy grad. Andre har derimot aldri kjent på forskjellsbehandling eller rasisme, og erfart det som helt fraværende. Dette er ikke et forsøk på å verken nedtone subjektive rasisme-erfaringer og dårlige skoleerfaringer, ei heller en svartmaling og kritikk av skoler og skoleansatte. Heller er det et forsøk på et analytisk fremlegg av de subjektive erfaringene som kom fram i disse intervjuene, og dermed synliggjøre viktige stemmer og synspunktene til et utvalg minoritetsgutter på Sørlandet. Hva slags skoleerfaringer er det de har, og nå mer spesifikt: *Hvilke erfaringer har de med rasisme i skolehverdagen?* Av de 15 guttene jeg pratet med så er det 11 av dem som skildrer at de på ulike vis har erfart rasisme, enten fra lærere eller medelever.

4.3.1. Erfaringer med rasisme – «bare sånn for kødd...»

Det var et flertall som skildret egenerfart rasisme fra sin skolehverdag, der flere omtaler rasisme først og fremst fra medelever. Blant annet Yonas forteller (som nærmest alle) at han har hatt det veldig fint i skolen, men at det generelt «(...) *er litt sånn derre med kanskje misforståelser og sånt. Litt sånn kanskje rasisme og sånt*». Han forteller blant annet om en medelev som ytret seg rasistisk på internett mot han:

(...) alt det der om slaveri og sånn og hele pakka. Og n-ordet, han brukte n-ordet flere ganger og sånt. (...) Alle vet at eleven er litt eh litt rasist da men, men eleven tar det som en joke da. Det blir tatt som bare humor og sånt (*Yonas*).

For det første skildrer Yonas her hva som i rasismelitteraturen og mikroagresjonsteori kan fortolkes som mikroangrep (den tydeligste formen av mikroagresjoner), gitt rasismens klare og intenderte karakter gjennom eksempelvis n-ordet (Andersson, 2022b, s. 132-135; Harlap, 2022). Denne rasismeformen tilsvarer også den eksplisitt intensjonelle og individualiserte, «klassiske» rasismen, og selv om det virker overraskende på Yonas så oppfattes det utvilsomt som rasisme. To andre som også har kjent på slike eksplisitte og direkte mikroangrep er Bashir og David. Bashir har fått stygge kommentarer tilknyttet utseende, noe som har preget hans selvbylde, der han har mistet både skoletrivsel og fokus. Han forteller om mobbing rettet mot hans skjeggvekst, hvilket kom tidligere sammenliknet med majoritetslever. David derimot har fått nedsettende og stereotypiske ytringer omkring hans bakgrunn:

Bashir: (...) alle på skolen de bare: ‘aha du har skjegg!’ . Og jeg ville ikke ha det ikke sant fordi... hvis du skjønner hva jeg mener. -Jeg er liten, også har jeg skjegg. (...) Så det har gjort meg veldig sånn trist personlig, leenge liksom.. (...). Og du tenker alltid på disse tingene ikke sant: oi jeg vil ikke ha skjegg, for jeg ble veldig mobba for det fordi ikke sant vi arabere får ganske mye skjegg tidlig (...). For eksempel du sitter inni timen og sånn, du har hette på og du vil ikke at folk skal se skjegget ditt. Du tenker ikke på hva læreren snakker om, du tenker bare på hvorfor er det sånn? Masse tanker som kommer inn i hodet ditt, så kanskje det er det som har gjort at jeg ikke har fulgt så mye med (...)

David: (...) jeg hører eh eller har hørt en stund at siden jeg er fra et øst-europeisk land så, så er det maling og bygging av hus og sånt som jeg er god til og at det er det eneste jeg kan da. At bare fordi jeg er det så blir jeg liksom sett ned på da.. Så det var sånn sånn, på en måte.. på en måte rasistisk...men samtidig så skjønner jeg liksom at det ikke er ment fullt rasistisk da.. (...).

David forteller videre at han har blitt tatt for å være god til å drikke på grunn av landbakgrunn, men er forsiktig med å kalle det rasisme: «(...) *Men jeg har ikke tatt det som rasisme da, siden det eh var liksom bare sånn for kødd (...)* [Men] *det er ikke så veldig godt å bli sammenliknet med at du er god til å drikke. (...)*». For det første kan slike kommentarer også klassifiseres som mikroangrep jf. mikroagresjonsteori (Andersson, 2022b, s. 132-135; Harlap, 2022; Sue, 2010), men i motsetning til Yonas ovenfor er han ambivalent til hvorvidt det kan kalles rasisme eller ei. Fra et rasismeteorisk perspektiv kan denne ambivalensen bunne i ulike konkurrerende rasismeforståelser, henholdsvis klassisk rasisme og nyrasisme/kultur-rasisme: Den klassiske rasismen (som den utbredte og tradisjonelle, pseudovitenskapelige rasismeforståelsen) er koplet til synlige biologiske trekk og er slik svært åpenbar og lett klassifiserbar, mens ‘ny’rasisme kan opptre mer skjult ved at den koples til religiøse eller kulturelle særtrekk. Dermed kan Davids erfaringer bidra til å belyse hvordan

også melaninfattige kan risikere rasisme, ved at religion, kultur og landbakgrunn (framfor biologiske trekk) kan anvendes som diskrimineringsgrunnlag (Andersson, 2022b, s. 16; Bangstad & Døving, 2015, s.11-13; Iversen, 2022). Rashid er også et annet eksempel på en ambivalens, i hva han beskriver som mobbing fra medelever grunnet språket:

Rashid: (...) liksom når jeg prøvde å snakke så begynte elevene å le av meg og alt det der på en måte. Ja. Men de gjorde det på en liksom morsom eller gøy måte så alle kunne le liksom, ikke bare mobbet meg (...).

Rashid gir uttrykk for at han skjønnte den humoristiske og kanskje uskyldige meningen bak, men knytter den negative erfaringen opp mot ordet mobbing (et ord med negative konnotasjoner). Hendelsen er altså ikke uproblematisk, og kan bidra til å belyse hvordan mikroaggresjoner og rasisme ofte ikles en subtil, ikke-intensjonelt og uskyldig drakt (Sue, 2010), som bidrar til å posisjonere spesielt minoritetsspråklige elever lavere i klasseromshierarkiet (også jf. kap. 4.1). Dette kan dog være en ufortjent fortolkning, da Rashid sier videre at han aldri har opplevd rasisme på en skole hvor dette «*ikke finnes*». Likevel erfarer han skolen og klasserommet som uinkluderende der ‘de norske’ danner en ekskluderende gjeng: «*(...) Men jeg ville ikke kalt det rasisme, men jeg ville kalt det liksom uinkluderende på en måte, og ikke inkludere alle*». I forlengelse sier han at skolen og lærere har et ønske om å inkludere, men tviler på at noen kan gjøre noe med det: «*Så jeg vet ikke om skolen kan gjøre noe med det. Ja eh .. kanskje det ikke er norske elever sin feil heller, det er jo bare liksom det har vært sånn ...*». Dette kan også ses i lys av noe Rashid sier tidligere i intervjuet om det å ha flerkulturell bakgrunn i skolen, som er en god refleksjon av oppgaven i sin helhet og derfor kilde til oppgavens tittel: «*(...) jeg mener at man kunne hatt bakgrunnen sin, men fortsatt følt seg inkludert (...) Hvorfor kan ikke alle bare være sammen som mennesker... Jeg kan jo ikke bli noe annet enn det jeg er (...)*». På liknende vis som Rashid, tar også Omar medlever i forsvar og bortforklarer rasistiske kommentarer med uskyldig uvitenhet. Selv om Omar har stortrivdes og hovedsakelig opplevd snille medelever, har han også erfart elever som «*likte ikke helt at jeg eh går sammen med de i klassen*»:

Det var noen som på en måte tenkte at, eller snakket med andre om at de utlendinger som kommer her bare får penger.. vi betaler skatt også de får pengene våre. (...) eh.. det er sånne ting som setter [seg] i hodet mitt på en måte, også hva skal jeg si? (...).

Omar opplever det altså som utfordrende og andregjørende kommentarer, noe han blir lei seg av. Likevel sier han at det ikke er elevenes skyld, da de kun er ungdommer som ikke vet hva

de har vært igjennom. Han har flere kompisar som anser norske ungdommer som 'veldig rasister', hvorpå han da svarer at «*de er ikke rasister; - de vet ikke hva.. hvordan vi har hatt det. De bare sier det. De kanskje mener ikke det*». Han skylder altså på uvitenhet (blindhet?) der man ikke er klar over at noen har opplevd krig, mistet foreldrene sine og som «*har det vanskelig*»:

(...) Noen norske ungdommer de tenker bare i dag at hvordan de [selv] har det, at vi kommer akkurat som de på skolen og går i samme klasse som de. Også de tenker ikke hvordan vi har det i bakgrunnen på en måte. Men jeg fortalte (...) litt om mitt liv, hvordan jeg har opplevd, så da skjønnte de at «ja, vi visste ikke...». Også noen som hørte fra de igjen som sa, 'beklager, noen ganger vi tenker litt feil om dere. Men det var ikke meningen. Fordi vi vet ikke hvordan dere har opplevd'. (Omar).

Nå er det slik at rasismeopplevelser er individuelle erfaringer med sine egne subjektive særegenhet. Men én spesifikk type mikroangrep som går igjen på tvers av skoler (utenom gjengangeren n-ordet), er å bli nektet håndhilsning. Reza erfarte at medelever i klasserommet nektet å håndhilse på han som nyankommen elev første skoledag, samt at de resten av året var «*(...) litt annerledes mot meg liksom, ja. Så jeg følte ja selvfølgelig de elevene er rasist og sånn fordi de ville ikke prate, er ikke med oss (...)*». Dette har også Mustafa erfaringer med fra lærer, som én av flere rasismeerfaringer med lærere som flere av guttene skildrer. Videre forteller Mustafa om omfattende forskjellsbehandling og rasisme fra lærer, som nesten aldri forklarte og veiledet minoritetselvene (jf. kap. 4.2.1), samt at en lærer kastet en hammer mot han etter at han maste på læreren. Det at han ikke lærte noen ting opplevdes problematisk, men verst var erfaringene med å få gjentatt stryk og systematisk dårlig karaktergivning av lærere, som han erfarer var rasistisk motivert. Hans erfaringer med forskjellsbehandling, rasisme og mangelfull opplæring i 'utlendingklassen', gikk sterkt utover hans skoletrivsel og karakterer. Han måtte gå et år om igjen, samt at hans syn på yrkesfag som karrierevei ble sterkt påvirket: «*Det var jo fryktelig, jeg skal aldri jobbe med det (...) hvis jeg går i et verksted eller noe sånt så kommer jeg til å spy (...)*. Dessuten forteller Mustafa om nedsettende utsagn:

(...) Dette ble ille etter hvert når det gikk ut over karakterene mine og sånn (...) Gadd ikke hjelpe oss, kalte oss alltid for «kjerringer».. det likte jeg ikke. Læreren sa «ja okei kjerringer, nå går dere og skifter», - så jeg ble sånn ... Det bygde seg opp sånne små ting, at læreren kalte oss kjerringer og sånne ting! (...) [den læreren] som den andre utlendingklassen hadde; jeg hørte at den læreren gjorde litt av det samme som vår gjorde. Samme opplegg ... læreren kalte de for ting og likte ikke de. Og ofte sa «jaja, dere utlendinger dere kom til Norge og vil alltid si «jeg vil ha respekt, respekt» og ikke oppfører dere». Og jeg tenkte, jeg har aldri gjort noe sånt! Vi gjør ikke alle det (...) (Mustafa)

Erfaringene er i tråd med funnen til Wasvik et al., (2017) som vitner om erfart forhåndsdomming og forskjellsbehandling, eksempelvis i karaktergiving der minoritets elever opplever systematisk lavere karaktergiving enn majoritetsnorske medlever (s. 27-29). Videre samsvarer det med erfaringer om å få ting kastet etter seg (s. 23), bortsett fra at det i dette tilfellet ble gjort av en lærer. Mustafa er heller ikke alene om å kjenne på forskjellsbehandling og nedsettende kommentarer fra lærere. Flere har pekt på forskjellsbehandling i form av mindre hjelp, at man må holde henda lenger oppe, og at de som minoritetsgutter får mer kjeft og overvåkning (jf. kap 4.2). Blant annet Reza som «*så at læreren var litt rasist*» ved å ha en annerledes og ekstra streng holdning ovenfor minoritets elevene, som gjorde at han ikke turte å stille spørsmål. Denne holdningen mot 'utenlandske' erfarte han som utfordrende: (...) *det var jo vanskelig ikke sant å være i en klasserom som du ser at læreren din er rasist liksom, at læreren liker ikke å hjelpe deg og liker ikke at du skal være der (...)*». Videre har også Reza erfart at lærer har «mobbet» og ledd av hans talefeil i timen, som han syntes er ubehagelig da han har følt seg mindre flink og «forskjellig»: «(...) *Jeg har klikket to-tre ganger på at de må ikke le, de må ikke mobbe, men de gjør det likevel av og til (...)*». Enkelte viser også til hvordan lærere utviser rasistiske holdninger som tull, og ved dårlig humor går over streken:

(...) læreren liksom kom med sånn joke sånn derre dårlig joke, litt rasisme ikke sant. Men læreren tok det som en joke ikke sant da. Læreren snakka noe shit om afrika (...). Begynner å snakke om bakgrunnen og bare kødda om bakgrunnen og sånt – ikke sant som en joke da som en kødd (...). (Yonas).

Yonas refererer her til erfaringer som en kompis har hatt, men nevner også selv at «(...) *av og til så er det mye misforståelser (...)*», og at lærer burde skjønne at man ikke kan «*kødde masse med bakgrunnen til folk*». Slikt erfares ubehagelig der mange minoritets elever blir sinte, og er for Yonas et uttrykk for at «*de forstår ikke elevene sine liksom*». Et slikt ubevisst og usensitivt forhold til minoritets elevens bakgrunn samsvarer med rapporter om erfart 'causal rasisme' i skole, der hverdagsrasisme og mikroagresjoner ikke er tydelig (eller alltid bevisst), men manifesterer seg som tulling og negative stereotypiske forventninger. Dette kan gjøre det vanskelig å vite hva som er rasisme (Wasvik et al., 2017, s. 21). Eksempelvis Armin som hadde en 'smårasistisk' lærer som brukte ordet «neger» og «uddis», men som sannsynligvis bare 'tulla' og «*ikke mente det rasistisk*». Omar også «(...) *vil ikke overdrive og tenke at det er rasistisk når det ikke er det*», men har likevel erfart lærere som «(...) *er litt dumt å kalle rasist (...)* men de liker ikke så mye at vi som utlendinger kommer på skolen i klassen med elever som har bodd lenge og vokst opp i Norge». Det som altså går igjen hos flere, er at disse

rasismeerfaringene - som guttene selv ofte ser i relasjon til «rasisme» – blir samtidig årsaksforklart og unnskyldt i lys av humor eller uvitenhet. En slik innramming i vitsing og 'kødd' kan fortolkes som ugyldiggjøringsprosesser, der rasismen blir usynliggjort og erfaringene underkjent. Denne vitsete uskyldiggjøringen og naturaliseringen av rasismen kan ses på som mikroagresjon. Både som *mikrofor nærmelser* gjennom subtile og kanskje ubevisste/uintenderte ('tullete') ydmykkelser, samt *mikrounderkjennelse* der rasismeerfaringene og rasisme som fenomen blir underkjent (Sue, 2010). Dette kan kamuflere rasisme og gjøre det vanskelig å si ifra. Man vil ikke bli tenkt på som overfølsom eller noen som 'ser rasisme over alt' (Andersson, 2022b, s. 135). Bekymringen for å rope ulv viser Omar til ovenfor, der han ikke vil overdrive og stemple noe som rasistisk om det ikke er det.

For å oppsummere har altså flere av guttene erfaringer som samsvarer med den etablert forskningslitteraturen om utbredte rasismeerfaringer i norsk skole (Bangstad et al., 2021; Bui & Getachew, 2005; Børgesen, 2022; Leirvik et al., 2021; Unicef, 2022; Wasvik et al., 2021). Det er viktig også å synliggjøre erfaringer som motstrider denne forskningen, der noen aldri har opplevd verken rasisme eller å føle seg annerledes i skolen. Blant annet Ahmed eksemplifiserer dette: «(...) jeg [har] ikke møtt noe rasisme eller noe. Til nå så er Norge et liksom land som har null rasisme for min del da». Selv om flere (i likhet med Ahmed) opplever skolen som svært inkluderende der verken de eller venner av dem har erfart rasisme, så viser likevel mange til erfaringer med rasistiske og nedsettende kommentarer fra medelever og lærere, ekskludering, samt utbredt bruk av n-ordet eller mindre tydelig former for hverdagsrasisme (Wasvik et al 2017). Børgesen (2022) viser hvordan hverdagsrasisme kan danne dikotomisering og andregjørende skiller mellom 'dem' og 'oss', og flere av erfaringene samsvarer med slike gruppeskapingsprosesser som medfører at noen mangler tilhørighetsfølelse og føler seg underordnet majoritetsnorske i skolens ulike sosiale samhandlingssituasjoner (Chinga-Ramirez, 2015, 2017, 2022, s. 380). Andre likheter med tidligere forskning er også rasismeerfaringer som blir oversett, bagatellisert og usynliggjort. Av de som har erfart rasisme så sier flere at lærere eller skoleansatte ikke tar dem seriøst. Eksempelvis Hassan når de klagde på en rasistisk lærer på ungdomsskolen. Han opplevde at læreren likte 'de norske' mer. Læreren behandlet de bedre og «så på de som de var bedre enn oss», samt kjeftet mer og «så på oss som at vi var sånn tullinger». Når de sa ifra «(...) hjelp [det] ikke, assa ingenting skjedde skjønner du (...) jeg tenkte liksom hva faen og... Om liksom en annen norsk hadde sagt i fra, så de hadde hjulpet han (...) de tok det ikke seriøst (...)».

4.3.2. «Så hva er vits med å si fra ikke sant, når folk ikke reagerer (...)»

Et flertall har erfaringer med at rasisme og rasismeerfaringer blir bagatellisert, usynliggjort og oversett, der enkelte føler seg hjelpeløse og maktesløse. En av disse er Mustafa som flere ganger forsøkte å si ifra, men ble gjentatte ganger ignorert av rådgivere, lærere og rektor:

(...) Og rådgiveren bare: «jaja, jeg skal fikse dette, jeg skal fikse dette».. INGENTING BLE FIKSA. INGEN tok dette opp. Jeg tok det opp med elevrådet, rådgiveren, ingen gjorde en eneste ting! Dette ble ikke tatt opp én gang! (...). Og det var en annen lærer som jeg fortalte dette til, [og] jeg sa det til alle andre lærerne våres. *Ingen* tok det seriøst! De faktisk smilte litt og trodde at jeg overdrev. Overdrev!» (...) Jeg tok med et klage, jeg gav den til rektor, rektor så meg i øynene og sa «dette skal jeg ta seriøst altså hvis du gir dette til meg». - Jaja, ta det seriøst, jeg vil at du skal ta det seriøst! (...) Tiden går [*banker frustrert i bordet], ingenting skjer [*banker igjen frustrert i bordet]. Disse tingene fortsetter (...) hva slags verden er dette her, kan jeg virkelig ikke få rettferdighet, hvorfor er alle liksom.. hvorfor er det ingen som tar saken seriøst? (...)

Flere av guttene påpeker derfor at skolen har et stort forbedringspotensial i å ta tak i rasisme, og som i likhet med tidligere forskningsrapporter erfarer rasisme som et ikke-tema som nesten aldri adresseres. I tillegg til at rapportene belyser bagatellisering ovenfor minoritets elever som anses overfølsomme og sensitive, er også erfaringene i tråd med at skoleansatte i for liten grad klarer å håndtere slike utfordrende situasjoner. Det oppleves ikke at de forstår alvoret (Børgesen, 2022; Unicef, 2022; Waswik et al., 2017), og det advares mot at ugyldiggjøring og usynliggjøring av rasismeerfaringer (såkalt mikrounderkjennelser) fører til at ingen ønsker å si ifra om det (Waswik et al., 2017). Fawad er én av dem:

H: Er det noe som ikke er like bra eller som kunne vært bedre [med skolen]?
F: Med skolen? Eh kanskje litt sånn at lærere tar mer seriøst, sånn kommentarer og sånt. For eksempel litt rasistiske kommentarer, at de tar det litt sånn seriøst og sier sånn: ‘nei det er ikke fint å si det for eksempel’. Men atte de ikke bare later som at de ikke hører det, selv om de hører det. For det har skjedd mange ganger, mange ganger. Ikke mot meg, men jeg har en kompis som er fra et afrikansk land også er det jo noen norske, de sier jo n-ordet til han. I mens det sitter en lærer rett ved siden av. Eh også sier de sånn gratulerer med slavedagen og masse sånt ikke sant. (...) også er det en lærer rett ved siden av som ikke gidder å si noe, (...) Jeg vet ikke hvorfor egentlig, men jeg føler det er noe med at lærerne på yrkesfag, de er litt sånn eh jeg vet ikke at de tenker sikkert det er helt normalt for eksempel. (...) (*Fawad*).

Fawads erfaringer eksemplifiserer hvordan eksplisitt rasisme ofte ignoreres i klasserommet av lærere som sjelden berører tema, i likhet med annen skandinavisk forskning som i forlengelse viser hvordan dette kan føre til vanskeligheter for minoritets elever og deres tilhørighet

(Dovemark, 2013; Rosvall & Öhrn, 2014). Videre forklarer Fawad at dette er grunnen til ingen sier ifra om rasisme, da ingenting skjer og lærere «bare står der» og «bryr seg ikke». Liknende forhold uttrykker også Bashir lenger nedenfor, i lys av sine erfaringer som lærling:

Fawad: (...) Sier aldri i fra. Aldri. Jeg føler ikke eh de tar det sånn, jeg føler ikke de tar det sånn skikkelig seriøst liksom. Jeg føler sånn i hverdagen i dag, på denne skolen, så føler jeg, de tar mer sånn eh om.. de bryr seg mer om for eksempel de som liker gutter og gutter og jenter og jenter, at de ikke bryr seg..de bryr seg ikke like mye mer om rasisme for eksempel (...) De tar ikke alvoren i det da... (...).

Bashir: (...) hvorfor skal jeg gå til læreren å si: ey de mobba meg, de er rasistiske mot meg. Hva skal læreren gjøre? Ingen kan gjøre noe med det uansett (...) Du ser jo hva som skjedde med meg og ingenting skjer.. ingen får gjort noe med det... (...)

Fawad belyser også her flere ting. For det første påpeker han at lærere på studiespesialiserende er flinke til å slå ned på rasisme og tar tak i det, men rasismespråk er normalisert på yrkesfag og som ikke adresseres av lærere. I forlengelse belyser han også at skolen har en veldig bevisst og aktiv *legnings*-mangfoldig holdning, men at rasisme som fenomen derimot bortglemmes. Yonas også presiserer dette når han prater om at det er for lite konsekvenser av rasisme i skolen. Han har erfart n-ordet fra både medelever og lærere, hvorav den eneste konsekvensen er at noen blir småsure og kommer med en tom unnskyldning som «ikke forandrer noe». Når han i forlengelse forteller om rasisme både på skolen og ellers i samfunnet (blant annet i matbutikker), bevisstgjøres han på at rasisme finnes:

Yonas: (...) men rasisme faktisk finnes! Det er faktisk.. før liksom jeg tenkte ikke på det liksom, men eh det finnes egentlig, det er bare... du kan ikke se det godt. Men det finnes. (...) vi merker det veldig godt da. Av og til. Men det er ikke alltid det skjer da ... Men jeg sier det bare til venner egentlig ... når sånt skjer. bare kompisene mine og sånt ikke sant. Det er sikkert.. eller jeg har sagt det til lærerne før, men det blir bare snakka om det også sier de unnskyld. Så er det videre ... sant ... ingenting som skjer ...

Til tross for at flere peker på både eksplisitt (klassisk) rasisme og mer indirekte rasismereformer som kan gjøre det vanskelig å se, så er det et nesten gjennomgående funn at det erfarer som et ikke-problem der folk lukker øynene. Flere prater om bagatellisering, ikke-seriøsitet, minimering og usynliggjøring av erfaringene, samt å bli mistenkt for å overdrive. Noen lærere oppleves også å se den andre veien. I forlengelse belyser Yonas ovenfor, som flere andre, hvordan skolen ikke gjør nok (Børgesen, 2022; Unicef, 2022; Waswik et al., 2017). Et gjennomgående funn er altså at nærmest ingen av guttene sier i fra om rasisme, da det de erfarer at det ikke nytter. Som Kawa oppsummerer det: «det er bare sånn man ikke gjør

liksom, å si ifra til lærer». Også Hassan sier at lærere kommer og sier unnskyld, «(...) *men mener det jo ikke.. det skjer igjen».* Han mener selv at å si unnskyld ikke er nok: «(...) *bare si unnskyld? Det er alt? Det er liksom.. ja.. burde kanskje vært noe mer da.. at lærere bare må si unnskyld også holder det ikke sant, det er ikke bra (...)*». Yonas stiller seg likende spørsmål om mer alvorlige konsekvenser må til når medelever og lærere for eksempel bruker n-ordet:

Er det for langt liksom å bli utvist fra skole hvis man sier n-ordet liksom? Sånn det er ikke.. du kan ikke liksom bare si det ordet der. Det er sterkt ord! Det er det. Du kan ikke mishandle det på den måten der. Så å si unnskyld er ikke nok da liksom, sånn egentlig. Tenker jeg da. Så hva er vits med å si fra ikke sant, når folk ikke reagerer (...). (*Yonas*).

I forlengelse kan det være skummelt å klage på det man erfarer som lærere med fordomsfulle holdninger, gitt det asymmetriske maktforholdet (Wasvik et al., 2017, s. 32). Dette har Reza erfart:

(..) Vi var redde for at vi skulle få dårlig karakterer, eller hvis vi klager så da får vi minus i karakter liksom. Hehhe ja. Så vi kunne ikke gjøre noe med det liksom, så det var ingen som sa noe. Heh Ingen. (*Reza*).

4.3.3. Når rasismeundervisning kan bli andregjørende

H: Har dere hatt noe om rasisme i undervisning eller?

F: Ja vi har hatt det eh jeg føler vi har hatt mer om sånn gamletider og sånn, og rasisme da. Sånn eh ja black history og slaveri og sånt. Jeg føler eh, skolen skulle ha tatt rasisme nå i hverdagen liksom, nå-tiden, 2023 liksom. Enn eh.. det som har skjedd det er jo viktig men liksom, at de burde ta begge deler for eksempel, at hvordan rasismen er i dag – eh hvordan det utvikla seg, er det mye rasisme, er det ikke mye rasisme og sånt. Jepp..

H: Hva tror du kan være grunnen til at dere kanskje ikke har så mye om rasisme i dag da eller nå?

F: jeg føler kanskje, eh at de tenker at det ikke er så mye rasisme egentlig. At det er over for eksempel. Jeg tenker de tenker mer på sånn black lives matter og sånt. Det var en stor greie ikke sant, men så nå tenker jeg mer sånn: jeg føler at de tenker at nå er det over, så de tenker ikke på noe rasisme og sånt. Også vet de kanskje ikke helt hvordan de skal snakke om det.. ja jeg vet ikke.. at de ikke vil da og er ukomfortable liksom, jeg vet ikke.. kanskje de synes at det er ubehagelig å snakke om ... (*Fawad*).

Når det kommer til erfaringer med rasismeundervisning, så er det et ganske klart bilde som fortøner seg: Det er dårlig stilt med undervisning om rasisme, og de få tilfellene som er, den handler primært om gammeldagse forhold. De fleste svarene er at de aldri husker å ha hatt om det, eller at de har hatt om det kanskje én gang for lenge siden på ungdomsskolen. Likevel er det noen få som har erfart rasismeundervisning, men noen av disse igjen identifiserer imidlertid problematiske aspekter med denne undervisning. I likhet med Fawad ovenfor så

blir rasismeundervisningens innhold ofte beskrevet som utidsmessig og anakronistisk, mer preget av historiefremstilling framfor å aktualisere rasisme i dag. De som svarer ja på spørsmål om de har hatt om rasisme, beskriver en undervisning som omhandler Afrika og utbytting i globale sør-nord- forhold, kolonialisme, transnasjonal slavehandel, avskaffelse av slaveriet, amerikansk borgerkrig og borgerrettighetskamp. Som Fawad sier så er det altså ingen som tematiserer rasisme som et dagsaktuelt samfunnsproblem eller hvordan det kommer til uttrykk i dag, noe som han mener kan være viktige aspekter å belyse. I oppfølgingsspørsmålet svarer han at dette kanskje speiler utbredte lærerholdninger om at det ikke finnes så mye rasisme lenger, eller at det oppfattes som et ferdigdebattert og -behandlet tema i kjølvannet av hendelser som black-lives matter. I forlengelse mistenker han at andre årsaker kan være ubehag eller at det oppfattes vanskelig for lærere å snakke om. Det at tema kanskje kan være ubehagelig og ukomfortabelt for lærere å snakke om eller oppfattes som uviktig, nevnes også av andre som en mulig årsak til manglende undervisning om rasisme. Dette samsvarer med den etablerte forskningslitteraturen som illustrerer rasisme som et ofte oversett og lite berørt tema i skolen (Børgesen, 2022; Unicef, 2022; Wasvik et al, 2017). Det kan også synliggjøre hvordan rasisme behandles som et ikke-tema av enkelte lærere som er motvillig til å adressere rasisme som fenomen (Dovemark, 2013; Rosevall & Öhrn, 2014).

Hvordan mangelfull og fraværende rasismeundervisning slik kan være tegn på fargeblindhet, og derfor kan ses i lys av en strukturell rasismeteorisk fortolkningsramme (Bonilla-Silva, 2021), er gjenstand for drøfting i neste kapittel. Men et slikt fravær kan tolkes som problematisk, da det ved å usynliggjøre og underkommunisere rasisme som fenomen, kan bidra til å opprettholde forestillinger om et rasismefritt samfunn og skole. Ikke bare kan rasismeundervisning på denne måten forstås som en potensiell kilde til rasisme (jf. en strukturell rasismeteorisk fortolkningsramme som Bonilla-Silva (2021) og kritisk raseteori anvender), - men rasismeundervisning i seg selv kan også risikere å være en kilde til andregjøring og ubehag for minoritets elever gitt *tematikken*. Undervisning om rasisme (enten historisk eller nåtidig) er utvilsomt et krevende og sensitivt tema å undervise om. Spesielt i mangfoldige klasserom med melaninrike elever. Det er altså viktig å trå varsomt og forvalte (dette erfaringsbaserte) tema med respekt, for at undervisningen i seg selv ikke blir stigmatiserende. Armin aktualiserte denne problemstillingen tydelig ved å peke på at rasismeundervisning nettopp har et problematisk, andregjørende potensiale ovenfor melaninrike elever, ved at de kan få mange øyne og oppmerksomhet rettet mot seg: «(..) *eh jeg hadde kanskje følt meg utenfor hvis alle bare hadde begynt å sett på meg med en gang*

hvis vi hadde begynt å snakke om sånn slaver og sånn (...)». Han tar selv avstand fra slike erfaringer som melaninfattig, men Yonas derimot som melaninrik elev har erfart akkurat dette som Armin her advarer om. Ytterligere problematisk og utfordrende var det at lærer i denne sammenheng brukte n-ordet, samt andre mikroangrep og mikrofornevelser for å undervise om tematikken:

Yonas: (...) de måtte bruke ordene da for å snakke om det, de måtte bruke liksom n-ordet og sånt. For å forklare om rasisme, så de sa liksom 'neger' og sånt da. Og jeg hadde en lærer som begynte å snakke om eh om rasisme og alt det der og hudfarge og sånt. Så heh også så alle elevene på meg og sånt da. Eller alle bare stirra på meg (...) de tror at tema handler om meg bare. Så de bare så på meg. Og jeg tenkte bare: det er ikke meg som har sagt noe.. (...). det var litt ukomfortabelt og sånt ja det var det .. at læreren brukte n-ordet og sånt.. (...) man kan ikke si sånne ting ikke sant, hva slags undervisning er det?

Det at lærer bruker n-ordet i rasismeundervisningen erfarer Yonas både som utfordrende og forvirrende: *«(...) Når læreren sier det så blir jeg forvirra. Sier han eller sier hun det bare for å undervise meg eller sier de det bare fordi liksom de tenker på det som negativ ting» (...)*. En slik undervisningspraksis kan anses problematisk på flere områder. For det første er bruken av n-ordet (som tidligere påpekt) å regne for mikroangrep jf. rasisme- og mikroagresjonsteori (Andersson, 2022b, s. 132-135; Harlap, 2022), noe som utfordrer skolens antirasistiske pedagogiske arbeid og rettighetsvern. Ytterligere problematisk er det at dette forekommer i *selve* rasismeundervisningen fra lærere, hvilket har en ekstra tilslørende effekt på rasismens uttrykksformer. Elevene kan bli usikre på om det faktisk er rasisme, eller om ordet kreves som pedagogisk begrepsrepertoar for å undervise om det. Til tross for at slike forhold hvor lærere eksplisitt bruker n-ordet og utviser tydelige mangfoldsproblematiske holdninger er svært sjeldent, (også i mitt materiale), så er det likevel noen som har opplevd det. Dette kan bidra til å forsterke rasisme og (re)produsere rasialiserte skolekontekster. Slik synliggjøres også at rasismeundervisning kan erfares andregjørende for minoritets elever i majoritetsnorske skolekontekster. Selv om majoriteten av guttene altså erfarer rasismeundervisning som enten gammel eller fraværende, uttrykker noen imidlertid det motsatte. Enkelte har erfart bra undervisning om tema. Interessant er også at flere mener at (mer) rasismeundervisning ikke trengs. Eksempelvis Anwar ser ikke behovet *«(...) fordi alle viser respekt for hverandre, så vi trenger ikke det liksom ...»*. Likevel er det noen som etterspør mer rasismeundervisning (Unicef, 2022), blant annet Hassan, for at *«(...) folk liksom tenker på det mer skjønner du. Sånn de ikke liksom glemmer også, ja... for det finnes skjønner du, også her i Norge»*.

5. Avsluttende drøfting

Den overordnede problemstillingen er forsøkt belyst gjennom tre forskningsspørsmål, som utgjør hver sin del i analysekapittelet: Erfaringer med skolens organisering og praksis (4.1), forventninger minoritetsguttene opplever å bli møtt med (4.2), og erfaringer med rasisme og håndtering av det (4.3). De erfaringene har jeg forsøkt å belyse og diskutere opp mot tidligere forskning. I dette avsluttende drøftingskapittelet skal jeg framheve funnene fra kapittel 4 kronologisk, og drøfte dem i lys av det mer overordnede teoretiske rammeverket omkring den norske likhetstankegangen (Gullestad, 2002) og dets konsekvenser. I den forbindelse vil jeg nå se funnene i lys av mer institusjonalistiske og system-orienterte teoriperspektiver, som først aktualiserer Bourdieus (1993) teorier omkring meritokratisk urettferdighet. I forlengelse kan man stille seg spørsmål om guttenes erfaringer kan bidra til å belyse institusjonaliserte diskursive forestillinger omkring en «idealtypisk elev» (Gillborn, 1990; Youdell, 2003) også i norsk skolekontekst (Chinga-Ramirez, 2015, s. 222-227). Sist, men ikke minst, vil hyppig erfaringer med hverdagsrasisme og mikraggresjoner kunne ses i lys av mer overordnede rasismeperspektiver. Dette vil også bidra til debatten om norsk fargeblindhet. Dette fordi den særnorske likhetstankegangen (Gullestad, 2002) og konseptet omkring fargeblindhet (Bonilla-Silva, 2021) har delvis sammenfallende likheter. Selv om delkapitlene er nokså avgrensede kapitler i et forsøk på en ryddig og oversiktlig drøfting, så er det viktig å tydeliggjøre at erfaringene ofte henger sammen. Derfor vil jeg også i dette kapittelet drøfte om totalerfaringene (og alle delkapitlene samlet sett), kan ses som mulige konsekvenser av én og samme underliggende, ofte ubevisste «likhetslogikk» (Gullestad, 2002).

5.1. Når likt blir ulikt

Nå er det slik at alle erfaringene er særegne og individuelle. Det betyr at det er store forskjeller hos alle guttene, men likevel er det noen gjenkjennbare fellestrekk som går igjen. Det er disse hovedtrekkene som jeg har forsøkt å trekke frem i forrige kapittel. Som empirien viser så er det flere av guttene som opplever en ensrettet undervisningspraksis, som ikke alltid klarer å ta høyde for elevenes flerspråklige og flerkulturelle forutsetninger. Gjennom en slik språklig og kulturell ensretting uten tilstrekkelig med tilpasninger, er det flere som føler at dette éne eller samme nivået gjør det vanskeligere å henge med i undervisningen. Flere peker altså på en undervisningspraksis som ikke godt nok klarer å ta høyde for *alle* elevenes ulike nivåer, og at det dermed er 'de norske' majoritetskulturelle elevene som dette ene nivået er tilpasset for: «(...) Så når alt er likt, selvfølgelig er det lettere for de og blir litt vanskeligere

for meg ...» (Rashid). Dette har blant annet medført at enkelte kjenner på andregjøring og fremmedgjøring fra klassens fellesskap, både sosialt og faglig. Forskning belyser hvordan en likhetstankegang eller likhetslogikk forstått som 'equality as sameness', er dypt og strukturelt forankret i vår (skole)kultur, gjennom liberalistiske og egalitære samfunnsmessige diskurser. Slike sosiostrukturelle, overindividuelle diskurser har skapt en særegen norsk verdi om at likeverd blir synonymt med likhet og likebehandling. Dette fordi forskjeller som avviker fra det majoritetsnorske fort anses som problematiske, og det skapes slik et forestilt likhetsbasert fellesskap med potensial for andregjøring av minoriteter (Chinga-Ramirez, 2015; Gullestad, 2002; Seeberg, 2003). Denne likhetstankegangen medfører en ensrettet undervisningspraksis hevdet stortingsmeldingen *Rett til læring* i 2009 (NOU 2009: 18), noe Jortveit (2014) belyste gjennom læreres 'coping-strategier' (som differensiering, devaluering og normalisering). Flere av lærerne i hennes studie fokuserte mest på majoritetskulturelle elever med samme verdier, og prioriterte å føre en undervisningspraksis først og fremst etter deres forutsetninger. I forlengelse forsvarte noen lærere ofte denne praksisen gjennom sin fortolkning av «inkludering som rettighet» (Jortveit, 2014, 2018), der lik behandling var de jure rettferdig. Erfaringene synliggjort i kapittel 4 slekter på disse funnene, og kan belyse hvordan denne likhetslogikken (Gullestad, 2002) virker i den pedagogiske praksisen på Sørlandet. Først og fremst mer bokstavelig talt, gjennom en erfart likhetsbasert undervisning. Dessuten viser også Rashids skildringer hvordan likhetslogikken kan være både gjenkjennbar og utfordret på samme tid: «(...) *alle skal få like oppgaver og alle skal få de samme eh tingene her på skolen. Men de som har litt mer problemer med språket så kunne de fått litt mer hjelp (...)*».

Selv om språklige utfordringer er nevnt av flere som en faktor som kan gjøre skolehverdagen utfordrende, så er det også pekt på at kulturforståelse og kulturelle koder kan være krevende. Videre er det flere som nevner en type blindhet ovenfor disse ulike læringsforutsetningene og behovene hos minoritets elever. Det pekes på at lærerne ikke vet at «(...) *en utenlandsk trenger litt ekstra hjelp enn de norske (...)*» (Reza); at «(...) *de glemmer det fort (...)* » (Omar); eller som flere sier at lærerne prøver sitt beste å hjelpe, men «(...) *det er jo ikke de alltid klarer (...)*» (Rashid). Selv om majoriteten av guttene har erfaringer med dyktige lærere som tilpasser og følger opp utrolig bra (der enkelte utelukkende har erfart dette), så er det flere som også har erfaringer med det motsatte i skoleløpet. Mer og tilpasset oppfølging, samt et generelt ønske om økt bevissthet ovenfor minoritetslevers læringssituasjon og -behov, er altså ønsket av flere. Chinga-Ramirez (2015) viser gjennom interseksjonalistiske og postkoloniale perspektiver hvordan minoritets elever erfarer andregjøringsprosesser i skolen,

der de opplever å være mindreverdige og underlegne i forhold til majoritetsnorske medelever. Ved å mangle språk og en norsk kulturell kompetanse (norsk habitus) i skolekonteksten, så føler flere seg dumme og tenker at de norske anser de som dumme (s. 306-309). Denne utbredte mindreverdighetsfølelsen i relasjon til norske elever, ser hun som tegn på at andregjøringsprosesser og koloniale diskurser finnes i norsk skole: «Ved å ha en implisitt og taus forestilling av normalitet som allmenngyldig og universell bidrar dette til at mange minoritets elever blir representert gjennom deres avvik fra den forestilte normaliteten, noe som kan forsterke minoritets elevenes følelse og erfaring av mindreverdighet» (s. 307-308). Beslektede konsekvenser er gjenkjennbare hos flere av mine informanter, som jeg tolker i lys av en liknende «likhetstankegang» (Gullestad, 2002). Den underliggende likhetslogikken kan ubevisst medføre en ensrettet undervisningspraksis, og manglende muligheter til å ivareta mangfoldet og læringsbehovene – dette oppleves av noen som vanskeliggjørende eller ‘dobbelvanskelig’. Konsekvensen kan som vist være usikkerhet og en dumhetsfølelse, der man «*av og til føler seg litt mindre*» (Omar).

En ytterligere konsekvens kan være at en slik implisitt og underliggende likhetslogikk på ubevisst vis, kan institusjonalisere mangelperspektiver. Flere av guttene utviser en ambivalens knyttet til egne flerkulturelle ressurser og flerspråklighet. Noen viser til at det gir en personlig ressurs, men som ikke anerkjennes eller er verdifull i skolen. Majoriteten anser sine flerkulturelle ferdigheter som verdiløse i skolen, og noen føler at egen flerspråklighet attpåtil er vanskeliggjørende og gjør ting verre. Enkelte føler også at lærere tenker at flerspråklighet «*(...) kræsjer med norsken, og at det ødelegger eller begrenser det*» (Fawad). Det er også funnet erfaringer med å bli irettesatt av lærere når de snakker morsmålet sitt, der enkelte har blitt bedt om å snakke norsk (jf. Reza). Flere erfaringer reflekterer altså et lite ressursorientert syn på flerspråklighet og morsmål. Til tross for at noen viser til en institusjonalisert mangfoldspolitisk skolekultur gjennom arrangerte kulturdager, så uttrykker noen at skolen hadde vært lettere hvis man var født og oppvokst i norsk kultur. Chinga-Ramirez (2015) belyser hvordan det er en «vestlig, individualistisk middelklassementalitet som [er] den norske skolens nøytrale pedagogiske tilnærming» (s. 306). Siden skolekonteksten er diskursivt innrammet av et likeverdighetsprinsipp forstått som likhet, så er det majoritetskulturelle verdier som blir rammen for det som fremstår som pedagogisk nøytralitet. Derfor opplever minoritets elever å ende opp utenfor denne særnorske likheten (Chinga-Ramirez, 2015). På samme måte erfarer noen av mine informanter denne (bokstavelig talt) likhetsbaserte praksisen som urettferdig ovenfor minoritets elever, og uten nok hjelp eller

tilpasninger erfares det av enkelte som sjanseulikhhet: «(...) *hvis du ser på norske og utenlandske, så vi hadde samme system liksom. Jeg tror.. ja de norske kan jo mye mer enn oss liksom, de har fått masse muligheter liksom (...)*» (Reza). Dette kan ses i lys av Bourdieus (1993) tanker om meritokratisk urettferdighet. Siden skolekulturen reflekterer de høyere klassers kultur, så vil nettopp det gavne elever med de riktige sosiokulturelle og språklige ferdighetene innabords. Elever med riktig kulturell kapital vil derfor ha fortrinn; de med annen kulturell kapital vil ha hindre (Bourdieu, 1993; Bourdieu & Passeron 1964/1979, 1990). Majoritets elever får automatisk fordeler fordi det er majoritetskulturelle og -språklige forhold som skolekriteriene og skolekulturen springer ut ifra (Gillborn & Youdell, 2009, s. 177-178)⁹. Majoritetskulturelle ferdigheter blir dermed hierarkisk overordnet, som i forlengelse kan skape mangelperspektiver hos minoritets elevene (Svendsen, 2022a, s. 45-46). Mangelperspektiver er gjenkjennbart i flere av guttenes erfaringer, også av de som har erfaringer med særskilt gruppeundervisning. Selv om særskilt gruppeundervisning vanskelig kan knyttes eksplisitt til en majoritets-minoritets-relasjon, så gjorde likevel én av guttene det: Fawad nevnte at minoritetsguttene følte på flauhet, og var redde for å bli sett på som dumme av 'de norske'. Mangelperspektiver generelt hadde flere også erfart i form av lavere forventninger. Framfor spesifikt meritokratisk ulikhet, kan det være fruktbart å se det som mulige konsekvenser i lys av den særnorske likhetslogikken som et mer diskursivt, sosiokulturelt og ekskluderende idéfellesskap (Gullestad, 2002). Dermed kan man diskutere om likhetslogikken *også* skaper underliggende forestillinger om en «idealtypisk elev» (Chinga-Ramirez, 2015, s. 222ff; Gillborn, 1990; Youdell, 2003, 2006).

5.2. De lavere forventningers pedagogikk: En idealtypisk elev?

Et fellestrekk hos flere var også ulike erfaringer med lavere forventninger i skolen. Enkelte skildrer hvordan noen lærers tankesett av og til kan bære preg av stakkarsliggjørende deprivasjonsperspektiver, der de må være «(...) *skikkelig gode og snille med de (...) [og] hjelpe de ekstra mye for de har det vanskelig og det er ikke lett for de ... sånn stakkars de (...)*» (Kawa). Selv om noen ikke nevner dette som en personlig erfaring, så er det likevel flere som skildrer at de av enkelte har blitt sett på som annerledes og ikke like flinke som de 'norske'. Flere erfarer altså at de i kraft av å være minoritets elev, ikke blir sett på eller betraktet på samme vis som de majoritetsnorske elevene. Noen føler på å bli tenkt på som

⁹ «Undervisning som er forskjellsblind og forutsetter at alle er like(stilt) i utgangspunktet, har paradoksalt nok en tendens til å opprettholde og avpolitiserer urettferdighet heller enn å problematisere den» (Sibeko & Eriksen, 2022, s. 43).

dårligere, og at det er vanskeligere for dem som minoritetsgutter. Derfor foretrekker lærerne 'de norske' elevene sier Bashir, og at det er «(...) *mye bedre enn å ha en klasse med utlendinger (...)*». Slik beskrives lavere forventninger fra lærere ofte erfart mer som implisitte, underliggende og uuttalte tankesett, framfor tydelig utsagn eller handlinger. Mustafa viser likevel hvordan dette også kan manifestere seg mer direkte gjennom pedagogisk praksis og organisering; ikke bare som stilltiende og indirekte erfarte oppfatninger. Etter at de delte klassene i majoritetsnorske og 'utlendingklasser', så fikk 'de norske' all oppmerksomhet. Mustafa beskriver at læreren hadde et dårligere syn på «oss – minoritetsguttene» som en homogenisert gruppe, og «*bare antok at jeg var dum*». Den type organisering kan også bidra til å skape andregjørende mangelperspektiver og deprivasjonsperspektiver advarer han, ved at man «(...) *tar de [minoritetsguttene] liksom som de er en helt annen greie (...)*». I forlengelse er det også pekt på nedvurdering og lavere forventninger i forbindelse med framtidsplaner. Det er viktig at dette bildet også nyanseres. Noen har erfart høye og gode forventninger, og aldri kjent på at egen minoritetsbakgrunn har vært en faktor. Likevel så kan man stille seg spørsmålet om erfaringene kan bidra til å belyse brokker av uuttalte og ubevisste forestillinger om «en idealtypisk elev» i skolen, der visse typer elever er tenkt å mestre skolen bedre (Chinga-Ramirez, 2015, s. 222ff; Gillborn, 1990; Youdell, 2003, 2006)?

Fylkenes (2019) kritiske diskursanalyse av utdanningspolitiske styringsdokumenter, viser at forestillinger om minoritets elever er innrammet i slike rasialiserte og dikotomiske termer: Enten som norske og overlegne, eller ikke-norske og intellektuelt underlegne (s. 407-408). Det er ikke utenkelig at slike diskursive forestillinger og holdninger manifesteres også i rådgivning eller i klasserommet (på mer eller mindre ubevisst og implisitt vis), slik noen av guttene belyser. Et gjennomgående funn hos guttene var nemlig at så og si alle distanserte seg fra norskhet som kategori, og plasserte seg selv utenfor denne norskheten gjennom de dikotomiske beskrivelsene av 'oss – utlendingene' og 'de – norske'. I tillegg til denne fremmedgjøringen fra norskhet, kom det også fram hvordan denne ikke-norske 'utlending'-kategorien i flere tilfeller virker å være innrammet i en konstruksjon om 'den bråkete eleven'. Slik kan 'minoritetsguttene' bli en homogenisert elevtype som er indirekte forbundet med et sett forhåndsdefinerte egenskaper som står i motsetning til skolen: Flere erfaringer reflekterer slike forestillinger til denne elevgruppen, konstruert rundt noe negativt, problematisk, trøblete og fremmed fra skolearenaen. Når erfaringer med mangelperspektiver og følelsen av å bli sett på som mindre smart, går hånd i hånd med følelsen av å bli ansett som bråkete, kan det ses i lys av subtile forestillinger om tenkt idealelev som minoritetsgutter vanskeligere assosieres

med (Gillborn, 1990; Youdell, 2003, 2006). Som Fawad sier om ungdomsskolen:

Jeg føler de [lærerne] tenker kanskje.. de [minoritets elever] er mer eh.. for eksempel ikke like mye utvikla som de norske for eksempel. At de har mindre forståelse og sånt på hverdagen og sånt, hvordan de oppfører seg og sånt – at de er kanskje mer hyper, litt ikke så mye respektfull og sånt. Ja.. sånt for eksempel .. bråkete liksom (...)

Teorien om «den idealtypiske elev» illustrerer hvordan kjønnede, etno-kulturelle og klassebaserte aspekter i et komplekst samspill, konstruerer underforståtte og diskursive forestillinger hos lærere om hva som er den ‘gode’ elev og god elevatferd. Dermed vil en rekke bakgrunnsfaktorer hos elevene (ofte på ubevisst vis) skape underliggende ideer om hva som medfører og forutsetter passende/bra oppførsel (Gillborn, 1990; Youdell, 2003, 2006). Denne skjulte og underforståtte elevkategorien om den gode, dyktige og mønstergyldige eleven som passer skolekonteksten, står altså ofte i relasjon til majoritetsnorske elever (Bui & Getachew, 2005, s. 29; Chinga-Ramirez, 2017; Wasvik et al., 2017, s. 28-39). Dermed kan erfaringene tolkes som at noen av minoritetsguttene føler å bli sett på som motsatsen til denne idealtypen. Gillborn (1990) mener det slår særlig negativt ut for minoritetsgutter, siden lærerne i lys av de stereotypiske, diskursive forestillingene, tenker at de utfordrer skolens autoritet (s.19): (...) *de [lærerne] trodde sikkert jeg var kriminell.. jeg vetta søren (...)*», - sa Armin når han prater om ungdomsskolen. Youdell (2003) hevder de derfor ses på som ‘intolerable learners’ (s. 1) og trøblete problemelementer, som dermed overvåkes mer av lærere (s. 15-16). Fawad sier at lærerne på ungdomsskolen så på han som en «pøbelunge», og noen av guttene vitner nettopp om mer overvåkning: Armin måtte sitte helt foran gjennom ungdomsskolen, og både Kawa og Hassan forteller at de ble sett mer på. Det er også i den forbindelse erfart forskjellsbehandling av minoritets- og majoritets elever, der negativ elevatferd hos majoritets elever blir oversett. Dette blir slått hardere ned på hos minoritetsguttene. Fawad forteller (som andre), at ‘de norske’ på ungdomsskolen ble sett på som favoritter og at minoritetsguttene bare på grunn av bakgrunn, fikk ufortjent negativ oppmerksom. De «(...) *ble alltid skyldt på hvis det var bråk (...)*». Videre viser enkelte at det kan føre til en selvoppfyllende profeti med bråk /lavere innsats (Rosenthal & Jacobsen, 1968).

Det er ikke uproblematisk å overføre slike teoriperspektiver til en norsk kontekst. Spesielt ikke når så mange samtidig illustrerer en høy trivsel, og til tross for negative erfaringer *også* skryter av flinke og snille lærere som vil det beste for elevene. Når det likevel blir uttalt ord som «dropout-stempel» og «taper-fag», så kan det tolkes som tegn på at mangelperspektiver

eller visse diskursive forestillinger om ulike elevtyper ikke bare er teoretiske antakelser. Der dette utspiller seg kan det ses i lys av ‘de lavere forventningers rasisme’ (Nustad, u.å; Sarwar, 2015). Det kan også ses i lys av rasialisering. Rasialisering er som nevnt en kategorisering av mennesker (bevisst eller ei) med utgangspunkt i etnisitet, og at visse egenskaper assosieres med en gruppe som deretter nedvurderes. Dette kan igjen skape hierarkisering (Andersson, 2022b, s. 48; Massao, 2022, s. 107). Rasialisering ser på hvordan etnisitet blir aktualisert i ulikhetsskapende sosiale praksiser, slik som i reproduksjonen av ‘de’ versus ‘oss’ - forestillinger der noen blir ekskludert fra dette majoritetsbaserte norske ‘vi’-fellesskapet (Midtbøen & Rogstad, 2010, s. 37-38; Riese & Harlap, 2021). Flere av guttene viser altså hvordan dette skjer på ulike, ofte subtile vis. Kategorisering i seg selv er ikke negativt, men viktige prosesser vi alle gjør for å forstå verden. Rasialiseringsperspektiver bidrar dog til å belyse hvordan slik kategorisering kan ha sammenheng med etnisitet på gjerne underliggende og problematiske vis, da det er bakt inn i institusjoner hverdagslige og naturaliserte samhandlingspraksis (Midtbøen & Rogstad, 2010, s. 37-46). Slik kan det bli litt oversett.

5.3. Rasisme utenfor vårt synsfelt?

Selv om det er noen som aldri har opplevd rasisme, så viser flere til erfaringer med rasisme både i og utenfor skolen. I intervjuene kommer det fram erfaringer med hverdagsrasisme og mikroagresjoner, både blant medelever og lærere. Noen kaller det direkte rasisme, mens andre er mer forsiktig med å bruke denne merkelappen. Flere fortolker rasismeerfaringene i lys av at det var ment som tull eller vitsing, andre unnskylder det i lys av uvitenhet. I forlengelse er det et flertall som erfarer bagatellisering av rasismeerfaringene sine. Det oppleves av de fleste som et ikke-problem, hvor mange føler at lærere og andre lukker øynene. Noen nevner at de ikke blir trodd og mistenkes for å overdrive, og flere peker på at rasisme ikke behandles seriøst. Derfor uttrykker noen at de ønsker mer konsekvenser og bedre håndtering av rasisme i skolen. Som vi har sett samsvarer funnene med nyere forskningsrapporter fra norsk skole (Børgesen, 2022; Unicef, 2022; Waswik et al., 2017). Intervjuene reflekter også lite rasismeundervisning i skoleløpet (i alle fall som de husker). De få som forteller at de har hatt om det, forteller dessuten om en undervisning preget av mer historieformidling enn nåtidig forhold. Selv om de aller fleste har et ureflektert og uproblematisk forhold til dette (der enkelte ikke ser behovet for rasismeundervisning), så er det andre som etterspør mer av det. Det blir også eksplisitt etterspurt rasismeundervisning fra «*nå i hverdagen liksom, nå-tiden, 2023 liksom*» (Fawad), slik at «*(...) folk liksom tenker på*

det mer» (...) (Hassan). Dessuten er det også pekt på hvordan rasismeundervisning i seg selv, i lys av tematikken, kan virke andregjørende og ubehagelig for melaninrike minoritetslever. Det er særlig dette siste analysekapittelet jeg har sett i lys av rasisme- og mikroaggresjonsteori. For det første kan flere av erfaringene tolkes som mikroangrep i form av mer åpenbare (klassiske) mikroaggresjoner, men vi har også sett at bagatelliseringen og underkommunisering av rasisme kan fortolkes som mikrounderkjennelser (Andersson, 2022b, s. 132-135; Harlap, 2022; Sue, 2010). Det som dog ikke er sett direkte i lys av mikroaggresjonsteori eller en rasismeteorisk fortolkningsramme, er de to tidligere analysekapitlene. *Miljøbaserte* mikroaggresjoner uttrykkes som nevnt ikke via atferd. Derfor foregår det på spesielt tilslørt og utilsiktet vis gjennom institusjonalisert normal praksis, som på uintendert, implisitt vis skaper annerledeshet og mindreverdighetsfølelser (Harlap, 2022, s. 141-142; Sue & Spanierman, 2020). Som vi har sett så er det flere som gjennom pedagogisk praksis og organisering - og i erfaringer med underliggende, diskursive forestillinger om 'den bråkete og ikke like flinke minoritetsgutt' - føler seg nettopp annerledes og underordnet sine majoritetsnorske medelever. Sue (2010) mener at mikroaggresjoner kan plasseres i en strukturell rasimefortolkning, men Essed (1991, 2001) er mest høyllytt i å kople hverdagsrasisme og normal rutinebasert samhandlingspraksis til institusjonaliserte strukturer på makronivå (Harlap, 2022; s. 145-146). Her må man imidlertid trå varsomt.

Å introdusere slike normativt tunge begreper, kan ha negativ og stigmatiserende effekt i seg selv (Andersson, 2022a). For det første har slike begreper møtt velargumentert kritikk, spesielt i Norge (se kap. 2.1.1.1). For det andre kan det bidra til å forvolde alle de gode erfaringene, som veier tyngst. For det tredje kan det undergrave alt det enormt viktige arbeidet pedagoger gjør. I en krevende skolehverdag med begrensede ressurser har lærere et brennende engasjement og stort hjerte for alle elevene sine, som de gjør en fantastisk innsats for. Dette vitner mange av guttene om. I noen av disse guttenes erfaringsverden, vil nok derfor de fleste lærere ikke kjenne seg igjen. Det kan derfor virke lite fruktbart å stemple ting. Samtidig når det blir fortalt om dårlige erfaringer, så er det viktig å ta de på alvor og belyse de. Det er kun når man er *bevisst* over noe, at man kan jobbe for å forbedre det. Når dessuten erfaringene indikerer at rasisme er et underkommunisert fenomen i skole og samfunn, så kan det ses i lys av den fjerde rammen som utgjør fargeblindhet: «minimization of racism» (Bonilla-Silva, 2021, s. 80 ff). (Eller hva Marianne Gullestad (2002) kaller for «kamouflert rasisme» som en konsekvens av likhetstankegangen (s. 289)). Dermed aktualiseres ord som fargeblindhet og fargebevissthet i norsk (skole)kontekst.

5.4. Fargeblindhet og fargebevissthet

Så, vi kan derfor stille spørsmålet om fargeblindhet er et passende begrep i norsk skole? Det spørs som alltid på øyet som ser. Bonilla-Silva (2021) mener fargeblindhet er en ideologisk fortolkningsramme som subtilt opprettholder rasisme på et systemisk og strukturelt nivå i det amerikanske samfunnet, basert på diskurser som skaper en virkelighetsforståelse om 'at rasisme er over'. Derfor får man rasisme uten rasister (Bonilla-Silva, 2021), eller i Gullestads (2002) ord: «Rasisme uten ansikt» (s.142). Dette mener Bonilla-Silva skyldes hovedsakelig de fire diskursive rammene: liberalistiske ideer (slik som meritokrati, individualisme, egalitarisme og 'equality for all'), samt kulturell rasisme, naturalisering og minimalisering (s. 79ff). Dette er omdiskutert, selv i Amerika med sin trøblete historie og dagsaktuelle diskriminerende forhold. I tillegg er Amerika forankret i en særegen kapitalistisk og liberalistisk laissez-faire ideologi, som skiller seg fra Norges sosialdemokratiske ideer om en sterk og aktiv velferdsstat. Det kan være fristende å se informantenes erfaringer opp mot dette rammeverket. Da kan man finne brokker av liknende liberalistiske diskurser, eller blindhet ovenfor ulike forutsetninger: At enkelte (som vist) føler på sjanseulikhhet i forhold majoritetsnorske elever når alt er 'likt for alle'. Man kan også se kulturell rasisme-rammen i lys av lavere forventninger og idealtypisk elev -forestilling, som enkelte av guttene kopler til sin bakgrunn. Dessuten vil minimaliseringen / underkjennelsen av rasisme i høyeste grad aktualiseres også her. Likevel kan det bli forhastet. Datagrunnlaget er lite og veldig sprikende. Det er også flere som direkte motsier hvert punkt. Derfor er faren høy for at det blir for store hopp til teori som ikke kan forankres i empiri. Den særegne norske likhetstankegangen forstått som 'equality as sameness' (Gullestad, 2002), kan likevel tilby fruktbare teoriperspektiver som et *fargeblindt ideal*, og et ekskluderende majoritetskulturelt / etnonasjonalt idéfellesskap (Chinga-Ramirez, 2015; Fylkenes, 2019, s. 398; Pihl, 2009).

I tråd med Chinga-Ramirez (2015) funn, opplever noen minoritets elever slik å stå utenfor denne likheten. Det erfares vanskeliggjørende for noen av guttene som ikke føler de har samme muligheter, det er en frykt for å fremstå dum, samt at mangelperspektiver framfor ressursperspektiver kan forstås som en ytterligere konsekvens. Videre kan det skape forestillinger om elevtyper, der visse elever er ansett mer egnet for skole enn andre. Norsk likhetslogikk underkommuniserer forskjeller og er uforenlig med multikulturalitet. De som havner på utsiden av likhet (les: «norskhet»), risikerer å ses på som 'de mindreverdige andre' framfor et likeverdige 'oss' (Gullestad, 2002; Seeberg, 2003). I lys av slike ekskluderingsmekanismer og mangelperspektiver som går under radaren, hevder flere at

norsk skole utvilsomt *er* fargeblind (Chinga-Ramirez, 2015, 2022; Fylkenes, 2019). For det første kan et slikt fargeblindt ideal føre til en naiv tanke om at rasisme eller etnisitetsrelaterte ulikhetsskapende prosesser ikke finnes i samfunnet eller skolen (Gullestad, 2002). Dette kan ses i lys av de mange erfaringene med bagatellisering og underkommunisering av rasisme (både faglig sett og i praksis). For det andre kan det føre til skylapper for ulikhet og mangfold, der man ikke alltid klarer å se nettopp ulike læringsbehov eller flerkulturelt ressurspotensiale. Erfaringer med andregjøring og mangelperspektiver i skolen, mener Chinga-Ramirez (2022) handler om «(...) en ubevisst legitimering av sosiale hierarkier mellom minoritets- og majoritetslever» (s. 383). Dette kan ses i lys av Bangstad & Døvings (2015, s. 16) rasismedefinisjon som innledningsvis nevnt, og sammenfaller med et rasismeperspektiv som fortolker all gruppeskaping og påfølgende verdirangering (*også ubevisst og ikke-intensjonelt*) som rasisme (Andersson, 2022b, s. 16). Gjennom oppgaven har jeg forsøkt å se erfaringene i lys av begreper som også synliggjør overindividuelle ekskluderingsprosesser og gruppeskappingsprosesser, uten en moralsk fordømming av alltid bevisste eller intensjonelt handlende individer - både nedenfra og ovenfra: Mikroaggresjoner og hverdagsrasisme, samt strukturelle perspektiver som rasialisering, dysconscious racism og fargeblindhet... (u)kjært barn har mange navn. Midtbøen og Rogstad (2010) mener at de strukturelle begrepene er for følelsesladde, og at de derfor ikke klarer å virke etter sin tiltenkte funksjon i dagens klima. Derfor kan det være lurt å spare på rasismebegrepet til forhold som gjelder klassisk rasisme (s. 32-33), slik vi så er hverdagen for flere i kapittel 4.3.

Det er kanskje ikke alltid like viktig hva vi velger å kalle det. Spesielt da rasimerelaterte, analytiske begreper er en tricky sak hvor man må holde tunga rett i munn (Iversen, 2022). I tråd med Iversens (2022) tanker om å møte rasisme på et pragmatisk (bevissthets- og erfaringsbasert) mellomnivå, så er det nok viktigere at vi stadig forsøker å «(...) forstå hvordan og på hvilke [konkrete] måter sosiale relasjoner får en rasialisert karakter i forskjellige tider og på forskjellige steder» (Midtbøen & Rogstad, 2010, s. 37, parafaserer Solomos & Back, 2000). Poenget er nettopp at det er noen som ikke alltid føler seg inkludert i skolehverdagen på grunn av sin bakgrunn. Det som da er viktig er at vi alltid jobber for å se alle elever for den de er, med hele deres ressurspotensiale. At vi kontinuerlig jobber for å se mangfold og ulikhet som det normale; ikke likhet. Som Chinga-Ramirez (2022) sier, så er vi nok tjent med mer fargebevissthet i norsk skole. Slik kan ulikhet og mangfold bli normaltilstanden som kan få lov til å slå rot. Slik kan vi også kontinuerlig jobbe for å adressere erfaringer med rasisme på konstruktive måter.

6. Konklusjon

Målet med prosjektet har vært å utforske hvordan et utvalg minoritetsgutter på yrkesfag har erfart skolen. Interessen bak har vært en høyere frafallsstatistikk for denne elevgruppen, men formålet har vært generelt å få større innsikt og forståelse i hvordan skolehverdagen oppleves, og hva slags skoleerfaringer de har. Eventuelle erfaringer med rasisme har i denne forbindelse også vært aktuelt å kartlegge. Dette ble gjort ut ifra problemstillingen: *Hvilke erfaringer har minoritetsgutter på yrkesfag med skolen og rasisme?*

Funnene reflekterer et svært komplekst og sammensatt bilde av ulike erfaringer. Majoriteten av guttene rapporterer om høy faglig og sosial trivsel, hvorav totalerfaringene med skole og lærere er positive. Likevel er det samtidig flere negative erfaringer å finne. Flere har erfaringer med en ensrettet og likhetsbasert undervisningspraksis uten nok tilpasninger. I lys av både språklige og kulturelle utfordringer for noen, erfares det tidvis vanskeliggjørende og utfordrende i en pedagogisk praksis som er basert på den 'norske' majoritetskulturelle eleven. Flere kjenner på en dumhetsfølelse sammenliknet med 'de norske' og frykt for å virke dum. Videre så er mangelperspektiver omkring flerspråklige og flerkulturelle ferdigheter ettersporbart. Enkelte erfarer egen flerspråklighet som verdiløs, og attpåtil vanskeliggjørende. Dette kan ses i lys av forventninger, som er en kompleks sak. På den ene siden erfares denne ensrettede, likhetsbaserte pedagogikken å skape en blindhet ovenfor ulike læringsbehov, der flere opplever å komme til kort. På en annen side så er det også flere erfaringer med lave forventninger, der noen setter det i relasjon til et ufortjent bråkmaker-stempel.

Et bredt teoretisk oppteget rammeverk har gjort det mulig å belyse minoritetsguttene komplekse situering og erfaringsbilde i skolen fra ulike vinkler. Gjennom et primærfokus på den særegne norske likhetslogikken (Gullestad, 2002), komplementert av teoriperspektiver på rasisme og rasialiseringprosesser (jf. kapittel 2), har jeg forsøkt å kaste lys på noen av de utfordringene som disse minoritetsguttene har møtt. Dette både på mikronivå og makronivå. Guttene erfaringer vil på ulike vis belyse flere sider av hva som kan fortolkes som én og samme «likhetstankegang» (Gullestad, 2002), der erfaringer med andregjøringsprosesser, mangelperspektiver og rasisme er forsøkt belyst som mulige konsekvenser av denne. Dette har ytterligere aktualisert teoriperspektiver om lavere forventninger og en «idealtypisk elev» (Chinga-Ramirez, 2015, s. 222 ff; Gillborn, 1990; Youdell, 2003, 2006). I lys av at likhetslogikken forstås som et «fargeblindt ideal» (Fylkenes, 2019, s. 398), så har også

teorien om fargeblindhet (Bonilla-Silva, 2021) blitt aktualisert i norsk kontekst. Dette har fungert som gjennomgående teoriperspektiver og en rød tråd i oppgaven. En hovedkonklusjon er at til tross for at skolen skal være likeverdig, så er det flere av minoritetsguttene som har erfart andregjøring og underordning sammenliknet med majoritetsnorske elever i skolens sosiale og diskursive rom. Den norske likhetstankegangen skaper et forestilt, likhetsbasert fellesskap som er forankret i det majoritetskulturelle, og noen føler derfor på ekskludering fra dette likhetsbaserte fellesskapet, både faglig og sosialt (i likhet med Chinga-Ramirez' 2015 funn). Likehetstankegangen kan skape skylapper for mangfold og slik bringe med seg mangelperspektiver framfor ressursperspektiver. Denne fargeblinde likhetslogikken kan også skape skylapper for rasisme, noe mange har erfart; andregjørende og ekskluderende praksiser fra det diskursivt forestilte 'norske vi', går ofte under radaren (Gullestad, 2002).

6.1. Pedagogisk verdi og veien videre

Som blivende lærer er det viktig å reflektere over hva slags pedagogiske verdi oppgaven kan ha, og det fordrer også et mer normativt standpunkt enn hittil. Når det er flere som kjenner på vanskeliggjørende og ekskluderende prosesser i skolen som følge av deres minoritetsbakgrunn, så trenger vi mer innsikt i hvordan slike prosesser og fargeblindhet virker i skolekonteksten (Chinga-Ramirez, 2022, s. 388). Mer (farge)bevissthet kan bidra til å gjøre skolens sosiale diskurser og sosiofaglige kontekster mer mangfoldsinkluderende. Slik kan vi i større grad se *hele* eleven med dets ulike behov, og mer aktivt bruke flerkulturalitet som berikende ressurser i skolen. Vi må også bli mer bevisste over hvordan rasialiserte strukturer, og rasisme virker i både samfunn og skole, og møte det med seriøsitet. Slik kunnskap bidrar å skape trygge psykososiale læringsmiljøer (opplæringslova 1998: 9A-4), samt arbeid som motvirker rasisme og diskriminering (Kunnskapsdepartementet, 2017). Studien er begrenset til en regional kontekst, men likevel kontekstualisert i lys av bredere forskningslitteratur. Derfor kan funnene ha relevans også utover Sørlandet hvor undersøkelsen er gjennomført. Studien har også synliggjort viktige og interessante forskningsområder framover. Interseksjonalitet mener jeg er et tema som ikke her har fått sin rettmessige plass. Hvordan et samspill av faktorer som religion, kjønn, sosioøkonomi og etnisitet påvirker erfarte muligheter i skolen, er viktig å undersøke nærmere (Chinga-Ramirez, 2015). Det er også ønskelig å forske videre på hvordan rasialiserte forhold og -diskurser kan innvirke i læreplassproblematikken spesielt, også i lys av bedrifter. Dette har vært belyst i intervjuene, men ikke fått sin plass i denne oppgaven. Dermed kan vi også angripe frafallsproblematikken mer direkte enn gjort her.

7.0. Litteraturliste

- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Aandal, A. (2022). Å benytte sine flerspråklige repertoarer i skolen: En kvalitativ undersøkelse av et utvalg mellomtrinnelevers refleksjoner. [Masteravhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Aarsæther, F. (2017). Flerspråklighet i forskning, lovverk og læreplaner. I V. Bjarnø, M. E. Nergård, & F. Aarsæther (Red.), *Språklig mangfold og læring* (2. utg., s. 36-72). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Alvesson, M. (2011). *Interpreting Interviews*. Sage.
- Amundsen, M-L. & Garmannslund, P. (2015) Mestring og trivsel hos elever med språklig minoritetsbakgrunn i skoler hvor majoritetselevene er i flertall. *Norsk Tidsskrift for Logopedi* 4, 10-17. <http://www.marie-lisbet.no/wp-content/uploads/2016/01/10-Logopeden-4-15-mestring.pdf>
- Andersson, M. (2022a). Rase: Et omdiskutert begrep i bevegelse. I C. A. Døving (Red.), *Rasisme: Fenomenet, forskningen, erfaringene*. (s. 55-73). Universitetsforlaget.
- Andersson, M. (2022b). *Rasisme: En innføring*. Fagbokforlaget
- Back, L. (1996). *New Ethnicities and Urban Culture: Racism and Multiculture in Young Lives*. London: UCL Press.
- Baker, M. (1981). *The New Racism: Conservatism and the Ideology of the Tribes*. Junction Books.
- Balibar, E. (1991). Racism and Nationalism. I E. Balibar & I. Wallerstein (Red.), *Race, Nation, Class: Ambiguous Identities* (s. 37-68). (Turner, Overs.). Verso. (Opprinnelig utgitt 1988).
- Bangstad, S. & Døving, C. A. (2015). *hva er RASISME*. Universitetsforlaget.
- Bangstad, S., Larsen, E. N. & Grung, L. B. (2021). *Strukturell rasisme i Bergen* (2021/09). Bergen kommune. <https://www.vista-analyse.no/no/publikasjoner/strukturell-rasisme-i-bergen/>
- Berg, O.T. (2021, 19. mai). *Meritokrati*. Store norske leksikon. <https://snl.no/meritokrati>
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnskapte virkelighet* (F. Wiik, Overs.). Fagbokforlaget (Opprinnelig utgitt 1966).
- Bergstrøm, I. I. (2015, 10. november). Minoritetsjenter klarer seg fint – det er gutta som sliter. *Kilden kjønnsforskning.no*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/minoritetsjentene-klar-er-seg-fint---det-er-gutta-som-sliter/>
- Best, A. L. (2003). Doing race in the context of feminist interviewing: Constructing whiteness through talk. *Qualitative Inquiry*, 9(6), 895–914. <https://doi.org/10.1177/1077800403254891>
- Birkelund, G.E. (2021). Skal europeere begynne å snakke om «raser» igjen? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 62(1), 80-86. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2021-01-05>
- Biseth, H. (2012). Flerkulturalitet som en demokratisk ressurs: teoretiske perspektiver og praktiske implikasjoner. I K.L. Berge & S.J. Heldal. *Demokratisk medborgerskap i skolen* (234-252). Fagbokforlaget.
- Bonilla-Silva, E. (1997). Rethinking racism: Toward a structural interpretation. *American Sociological Review*, 62(3) 465-480. <https://doi.org/10.2307/2657316>
- Bonilla-Silva, E. (2021). *Racism without Racists. Color-Blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in the United States*. (6.utg.). Rowman & Littlefield Publishers.
- Bourdieu, P. (1993). The racism of 'intelligence'. *Sociology in Question*. SAGE. 177-180.

- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1979). *The Inheritors*. (R. Nice, Overs.). University of Chicago Press. (Opprinnelig utgitt 1964).
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture* (2.utg.). Sage
- Brekke, T. (2021). Strukturell rasisme og andre alt-i-ett-begreper. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 62(1),94-98. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2021-01-07>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. (5. utg.). Oxford university press.
- Bui, K. & Getachew, S. (2005). *Karakterboken: Minoritetsungdom snakker om skole*. Prosjektet «Et meningsfylt liv», Agenda X.
- Børgesen, T. (2022). Elevers fortellinger om rasisme En kvalitativ studie av hvilke erfaringer elever på 7. trinn har med rasisme. [Masteravhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Carling, J., Erda, M.B. & Ezzati, R. (2013). Beyond the insider-outsider divide in migration research. *Migration Studies*, 2(1), 36-54. <https://doi.org/10.1093/migration/mnt022>
- Chinga-Ramirez, C. (2015). *Skolen ser ikke hele meg!: En narrativ og postkolonial studie av sosial ulikhet i den videregående skolen gjennom minoritetselvers erfaringer med å være **annerledes***. [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Chinga-Ramirez, C. (2017). Becoming a «foreigner»: The principle of equality, intersected identities, and social exclusion in the Norwegian school. *European Education*, 49(2-3), 151-165. <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1335173>
- Chinga-Ramirez .C. (2022). Fargeblindhet i norsk skole. I C. A. Døving (Red.), *Rasisme: Fenomenet, forskningen, erfaringene*. (s, 378-392)
- Craig, R. (2007). *Systemic Discrimination in Employment and the Promotion of Ethnic Equality*. Martinus Nijhoff Publishers.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221–240. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19743/21428>
- Dale, E.L. (2008). *Fellesskolen: Reproduksjon av sosial ulikhet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021, 16. desember). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dovemark, M. (2013). How private ‘everyday racism’ and public ‘racism denial’ contribute to unequal and discriminatory educational experiences. *Ethnography and education*, 8(1), 16-30. doi.org/10.1080/17457823.2012.717199
- Døving, C. A. (2022). *Rasisme: Fenomenet, forskningen, erfaringene*. Universitetsforlaget.
- Ekren, R. (2014). Sosial reproduksjon av utdanning? *Samfunnsspeilet*, 14(5). 20-24. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/210120?ts=14a1afdd738>
- Elgvin, O. (2021). Strukturell rasisme i Norge: en funksjonalistisk tilnærming til rasisme uten rasister. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 62(1), 99 - 105. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2021-01-08>
- Eriksen, E. M. (2023, 4. juli). *Er det rom for mangfold og ulikhet i den norske skolen?* Utdanningsnytt. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-inkluderings-mangfold/er-det-rom-for-mangfold-og-ulikhet-i-den-norske-skolen/303166>
- Essed, P. (1991). *Understanding Everyday Racism*. Sage.
- Essed, P. (2002). Everyday Racism. I D. Goldberg (Red.), *A Companion to Racial and Ethnic Studies*. Blackwell
- Fanon, F. (2008). *Black skin, white masks*. Grove Press. (Opprinnelig utgitt i 1952).

- Feagin, J. R. (2006). *Systemic Racism. A Theory of Oppression*. Routledge.
- Feagin, J. & Elias, S. (2012). Rethinking racial formation theory: A systemic racism critique. *Ethnic and Racial Studies*, 36(3), 931-960.
<https://doi.org/10.1080/01419870.2012.669839>
- Feagin, J. (2013). *The White Racial Frame: Centuries of Racial Framing and Counter-Framing*. (2. Utg.). Routledge: Taylor & Francis Group.
- Ferguson, R. F. (2003). Teachers' Perceptions and Expectations and the Black-White Test Score Gap. *Urban Education*, 38(4), 460-507. <https://doi.org/10.1177/0042085903038004006>
- Fujii, A.L (2018). *Interviewing in social science research: A relational approach*.
- Fylkesnes, S. (2018). Whiteness in teacher education research discourses: A review of the use and meaning of the term cultural diversity. *Teaching and Teacher Education*, 71, s.24-33. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.005>
- Fylkesnes, S. (2019) Patterns of racialised discourses in Norwegian teacher education policy: Whiteness as a pedagogy of amnesia in the national curriculum. *Journal of Education Policy*, 34(3), 394-422, DOI: 10.1080/02680939.2018.1482503.
- Führer, L.M. (2021). *'The Social Meaning of Skin Color: Interrogating the Interrelation of Phenotype/Race and Nation in Norway* [doktorgradsavhandling]. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitet i Oslo.
- Führer, L.M. (2022). Hverdagsrasisme. I C. A. Døving (Red.), *Rasisme: Fenomenet, forskningen, erfaringene* (s. 349-362). Universitetsforlaget.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Gether-Rønning, T.Ø. (2008). Man må være dårlig i norsk for å få morsmålsundervisning: Opplæringslov §2-8 er gammeldags. [Masteravhandling]. Universitet i Oslo.
- Gillborn, D. (1990). "Race", *Ethnicity and Education: Teaching and Learning in Multi-Ethnic Schools*. Unwin Hyman.
- Gillborn, D. & Youdell, D. (2009). Critical perspectives on race and schooling. I J. A. Banks. (Red.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. (s.173-185). Routledge: Taylor & Francis Group.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne*. Universitetsforlaget.
- Gunaratnam, Y. (2003). *Researching 'race' and ethnicity: Methods, Knowledge and Power*. SAGE Publications Ltd
- Hacking, I. (1999). *The Social Construction of What?* Harvard University Press.
- Hansen, M. & Mastekaasa, A. (2010). Utdanning – stabilitet og endring. I I. Frønes & L. Kjølrsrød (red.), *Det norske samfunn* (6.utg., s. 116-143). Gyldendal Norsk Forlag AS
- Harlap, Y. (2022). Mikroagresjon: Hva dreier det seg om? I C. A. Døving (Red.), *Rasisme: Fenomenet, forskningen, erfaringene*. (s. 139-158). Universitetsforlaget.
- Harlin, R., Sirota, E. & Bailey, L. (2009). The Impact of Teachers' Expectations on Diverse Learners' Academic Outcomes. *Childhood Education*, 85(4), 253–256.
<https://doi.org/10.1080/00094056.2009.10523092>
- Hjelbrekke, J. & Korsnes, O. (2012). *Sosial mobilitet*. (2. utg.). Samlaget.
- Hofslundsengen, H. (2011). Minoritetspråklige elever i skolen. *Spesialpedagogikk*. 11(4).
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/minoritetspraklige-elever-i-skolen/>
- Horst, Christian & Gitz-Johansen, Thomas (2010). Education of Ethnic Minority Children in Denmark: Monocultural Hegemony and Counter Positions. *Intercultural Education*, 21(2), s. 137–151. DOI: 10.1080/14675981003696271
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, imdi (2021, 28. desember). *Gjennomføring av videregående opplæring blant unge innvandrere*. <https://www.imdi.no/om-integrering-i-norge/kunnskapsoversikt/gjennomforing-av-videregaende-opplaring--blant-unge-innvandrere/>

- Iversen, L.L. (2015). Når er religiøs diskriminering rasisme? I C.A. Døving (Red.), *Rasisme: Fenomenet, forskningen, erfaringene* (s. 204-218). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (3. utg.). Cappelen Damm akademisk
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (utg. 6.). Abstrakt Forlag.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.
<http://www.jstor.org/stable/3700093>
- Jortveit, M. (2014). *Inkludering i en flerkulturell skole*. [Doktorgradsavhandling]. Universitet i Agder.
- Jortveit, M. (2016). Skolen i det flerkulturelle Norge. I B. E. Johnsen (Red.), *På vandring og på flukt: migrasjon i historisk perspektiv*. (s. 209-224).
- Jortveit, M. (2018). Inkludering som rettighet, godhet og verdighet: Lærers ulike perspektiver på inkludering av språklige minoriteter. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (102)3, 259-270. DOI: 10.18261/issn.1504-2987-2018-03-05
- Jørgensen, T. (2000). De fleste ulikhetene består. *Samfunnsspeilet*, 6/2000. 16-20:
<https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/attachment/69742?ts=137dab925e0>
- King, J. E. (1991). Dysconscious Racism: Ideology, Identity, and the Miseducation of Teachers. *The Journal of Negro Education*, 60(2), s. 133–146.
<https://doi.org/10.2307/2295605>
- Kirkeberg, M.I., Dzamarija, M.T., Bratholmen, N.V.L. & Strøm, F. (2019). Norskfødte med innvandrereforeldre – hvordan går det med dem? Demografi, utdanning, arbeid og inntekt. (SSB-rapport 2019/21). Statistisk Sentralbyrå. <https://ssb.brage.unit.no/ssb-xmlui/handle/11250/2627242>
- Kjelaas, I., Eide, K., Vidarsdottir, A.S. & Hauge, H.A. (2020). Å føle seg angrepet intellektuelt: Språkkartlegging av minoritetsspråklige elever i videregående opplæring. *Acta Didactica Norden*, 14(1), art. 16.
<https://journals.uio.no/adnorden/article/view/7871/7139>
- Kunnskapsdepartementet (2007). *Strategiplan. Likeverdige opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007–2009*. (Revidert utgave februar 2007). Kunnskapsdepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir_likeverdige_opplaering2_07.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk
- Leirvik, M. S., Hernes, V., Liodden, T. M. & Tronstad, K. R. (2021). *Rasisme, diskriminering og tilhørighet blant utelandsadopterte i Norge*. (NIBR-rapport 2021: 15). OsloMet.
- Likestillings- og diskrimineringsloven (2017). Lov om likestilling og forbud mot diskriminering (LOV-2017-06-16-51). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-51>
- Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2013). En skole for alle. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. (2.utg., s. 37-67). Fagbokforlaget

- Ljunggren, J. & Orupabo, J. (2020) Moving beyond: narratives of higher educational aspirations among descendants of immigrants in vocational training, *British Journal of Sociology of Education*, 41(5), 701-716, DOI: 10.1080/01425692.2020.1776593
- Lødding, B. (2009). *Sluttere, slitere og sertifiserte: Bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse blant minoritetsspråklige ungdommer i videregående opplæring*. (NIFU STEP, Rapport 13/2009, ISBN 978-82-7218-620-2). Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
<https://www.imdi.no/contentassets/fe751f6bb6bd43f7a54cf83e3112cae8/nifu-step-rapport-minoritetspraaklige-ungdommer>
- Markussen, E & Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg – bare skolens ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011* (NIFU-rapport 2012:6). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmli/bitstream/handle/11250/280856/NIFUrapport2012-6.pdf?sequence=1>
- Martinussen, W. (2008). *Samfunnsliv, innføring i sosiologiske tenkemåter*. Universitetsforlaget.
- Massao, P. B. (2022). Rasialisering: Et begrep for norsk samfunns- og utdanningsforskning? (s. 107-120). I C. A. Døving (Red.), *Rasisme: Fenomenet, forskningen, erfaringene*. Universitetsforlaget.
- Mathisen, T. (2020). «Vi er med hverandre fordi vi er utlendinger»: Om (re)produksjonen av kategoriene «utlending» og «norsk» i skolen. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning* (1)2. 124-141. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2020-02-03>
- McCombs, R. C., & Gay, J. (1988). Effects of race, class, and IQ information on judgments of parochial grade school teachers. *The Journal of Social Psychology*, 128(5), 647-652.
- McKown, C., & Weinstein, R. S. (2008). Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap. *Journal of school psychology*, 46(3), 235-261.
- Mertens, D. M. (2019). *Research and evaluation in education and psychology*. (5. utg.). Sage.
- Merton, R. K. (1948). The Self-Fulfilling Prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193–210.
<https://doi.org/10.2307/4609267>
- Midtbøen, A. H. (2021). Strukturell rasisme i en strukturelt inkluderende velferdsstat? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 62(1), 130-149. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2021-01-09>
- Midtbøen, A. H. (2022). Rasisme på norsk: Begreper og realiteter. I C. A. Døving (Red.), *Rasisme: Fenomenet, forskningen, erfaringene* (s. 25-41). Universitetsforlaget.
- Midtbøen, A. H., & Rogstad, J. (2010). Den utdannede, den etterlatte og den drepte: Mot en ny forståelse av rasisme og diskriminering. *Sosiologisk tidsskrift*, 18(1), 31–52.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2010-01-03>
- Mills, C.W. (2007). White Ignorance. I S. Sullivan, & N. Tuana (Red.), *Race and Epistemologies of Ignorance* (s. 11-38). Albany, NY: State Univ of New York Pr.
- Mills, C.W. (2015). Global white ignorance. I M. Gross, & L McGoey (Red.), *Routledge International Handbook of Ignorance Studies* (s. 217-227). Routledge.
- Morken, I. & Dalen, M. (2015). I spesialpedagogikkens grenseland. *Spesialpedagogikk*, 02. 24-29. Hentet fra:
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%20202015.pdf>
- Nerdrum, P. (1998). *Mellom sannhet og velferd: Etliske dilemmaer i forskning belyst ved et eksempel*. Notat. Høgskolen i Oslo.
- NOU 2003: 16 (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>

- NOU 2009: 18. (2009). *Retten til læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>
- NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2011: 14 (2011). *Bedre Integrering*. Oslo: Barne-, Likestillings, og inkluderingsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/f5f792d1e2d54081b181655f3ca2ee79/no/pdfs/nou201120110014000dddpdfs.pdf>
- Nustad, P. (u.å). *Fordommer og gruppetenkning: Forebygge ved å bygge*. Dembra – demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme. Hentet søndag 7. mai. 2023.
<https://dembra.no/no/utema/andregjoring-fordommer-og-diskriminering/?fane=pedagogikk-og-didaktikk&trekk=1>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. (Lov 1998-07-17-61). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#§2-8
- Orupabo, J. (2021). Spranget fra hvem som er rasist, til når, hvor og hvordan? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 62(1), 116-120. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2021-01-10>
- Pihl, J. (2009). Ethno-Nationalism and Education. I S. Alghasi., T. H. Eriksen og H. Ghorashi (Red.). *Paradoxes of Cultural Recognition: Perspectives from Northern Europe*. (s. 11-133). Ashgate.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag* (3. utg.). Universitetsforlaget AS
- Repstad, P. (2007), *hva er sosiologi*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Rhodes, P.J. (1994). Race of interview effects: A brief comment. *Sociology*, 28(2): 547-558.
<https://www.jstor.org/stable/42857707>
- Riese, H. & Harlap, Y. (2021). Utdanning, rasialisering og tilhørighetens grenser. *Norsk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7, 132-146. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2048>
- Rogstad, J. (2016). «Hvorfor skal jeg ta utdanning når jeg uansett ender med å kjøre taxi?». I K. Reegård, & J. Rogstad (Red.), *De frafalne: Om frafall i videregående opplæring*. (s. 131-153). Gyldendal Akademisk.
- Rogstad, J. & Midtbøen, A. H. (2009). *Rasisme og diskriminering: Begreper, kontroverser og nye perspektiver*. Norges forskningsråd
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils Intellectual Development*. Irvington Publishers, INC.
- Rosvall, P.Å., & Öhrn, E. (2014). Teachers' silences about racist attitudes and students' desires to address these attitudes. *Intercultural education*, 25(5), 337-348. DOI: 10.1080/14675986.2014.967972
- Rugkåsa, M. (2012). *Likhetens dilemma: Om sivilisering og integrasjon i den velferdsambisiøse norske stat*. Gyldendal
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget
- Sarwar, S. (2015, 6. Mai). Når skolen diskriminerer. *VG, Kommentar*.
<https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/bAn9l/naar-skolen-diskriminerer>
- Seeberg, M.L. (2003). *Dealing with difference: Two classrooms, two countries*. NOVA Rapport 18/03. Norwegian Social Research. Bergen.

- Selj, E. (2019). Minoritetselevene, språket og skolen. I Selj, E. & Ryen, E. (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: språklige og faglige utfordringer* (3. utg., s. 11-39). Cappelen Damm akademisk
- Sibeko, G. J. & Eriksen, K. G. (2022). Innganger til antirasistisk undervisning. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen & M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen (33-51)*. Universitetsforlaget.
- Solbakk, J.H. (2014, 10. november). Sårbare grupper. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/bestemte-grupper/sarbare-grupper/>
- Stanfield, J.H. & Dennis, R.M (Red.). (1993). *Race and Ethnicity in Research Methods*. Newbury Park. Sage.
- Steinkellner, A. (2017). *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen? SSB. Artikkelserie: Innvandrere i Norge.* <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>.
- St.meld. nr. 49 (2003-2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*. Arbeids- og inkluderingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/4cd5860b96454b55b3d79eb8a472e768/no/pdfs/stm200320040049000dddpdfs.pdf>
- St.meld. nr 23 (2007-2008). *Språk bygger broer — Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e78e5e702d464f89bbc2f1a0d5f507d7/no/pdfs/stm200720080023000dddpdfs.pdf>
- Straffeloven. (2008). *Lov om straff: Annen del. De straffbare handlingene. Kapittel 20. Vern av den offentlige ro, orden og sikkerhet.* (LOV-2005-05-20-28). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28/KAPITTEL_2-5#§184
- Strand, A. K., Augestad, M., Avdimetaj, R. & Johnsrud, M. (2020). *Rasismedebatten i norske medier: En medieanalyse av rasisme i kjølvannet av drapet på George Floyd og fremveksten av Black Lives Matter bevegelsen*. Fritt ord. <https://frittord.no/attachments/df5001268a86bd38016b977631a4b0b823b857cb/189-20201111070140884343.pdf>
- Sue, D.W. (2010). Microaggressions, Marginality, and Oppression: An Introduction. I D.W. Sue (Red.), *Microaggressions and Marginality: Manifestation, Dynamics, and Impact*. (s. 3-22). Wiley & Sons.
- Sue, D.W. & Spanierman, L.B. (2020). *Microaggressions in everyday life*. (2. Utg.), Wiley & Sons.
- Svendsen, S.H.B. (2022a). Hva er kritisk raseteori – og kan det brukes til å belyse rasisme i Norge? I C. A. Døving (Red.), *Rasisme: Fenomenet, forskningen, erfaringene*. (s. 42-55). Universitetsforlaget.
- Svendsen, S.H.B. (2022b, 21. November). Hvit uvitenhet og berettigelsens rasisme. *Universitetsavisa*. Hentet fra: <https://www.universitetsavisa.no/rasisme-stine-helena-bang-svendsen/hvit-uvitenhet-og-berettigelsens-rasisme/371871>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4. utg.) Gyldendal
- Unicef (2022, 17. Mars). *U-Report Norge: Hva mener barn og unge om rasisme?* <https://www.unicef.no/sites/default/files/inline-images/daCZWFxQ9vRhloYsE4Z7E1ogIr9cybeHeLp01sQXNXo2SnFJIq.pdf>
- Utdanningsforbundet. (2017). *Frafall i videregående opplæring*. Hentet den 16. mars. 2023 fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/frafall/>
- Wasvik, M., Linløkken, M. K. & Steen, R. B. (2017). *"Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun": en undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom*. Antirasistisk senter.

<https://antirasistisk.no/wp-content/uploads/2017/08/Vi-vil-ikke-leke-med-deg-fordi-du-er-brun-en-undersøkelse-av-opplevd-rasisme-blant-ungdom.pdf>

Wieviorka, M. (1995). *The Arena of Racism*. Sage.

Youdell, D. (2003). Identity traps or how black students fail - the interactions between biographical, sub-cultural and learner identities. *British Journal of Sociology of Education*, 24(1), 3-20. <https://www.jstor.org/stable/3593301?sid=primo>

Youdell, D. (2006). *Impossible bodies, impossible selves: Exclusion and Student Subjectivities*. Springer.

Young, M. (1994). *The Rise of the Meritocracy*. Transaction Publishers.

Østby, L. (2014). *Befolkningen med innvandrerbakgrunn i 13 kommuner*. Oslo: SSB.

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Bakgrunn:

1. Fortelle kort om forskningsprosjekt og meg, bli litt kjent.
 - a. Rettigheter, taushetsplikt og anonymisering
 - b. Lydopptaker
 - c. Eventuelle spørsmål før vi begynner?
 - d. Tydeliggjøre at man ikke er på utkikk etter en fasit, men ønsker kun å høre *dine* opplevelser og tanker.
2. Vil du fortelle litt kort om deg selv?
3. Hvor gammel er du?
4. Hvor har du vokst opp?
5. Hvilke språk snakker dere hjemme?

Skoleerfaringer og trivsel:

6. Vil du fortelle litt om hvordan du har hatt det på skolen (først barnetrinn, så ungdomstrinn, deretter videregående).
 - a. Har det vært noen ulikheter mellom ungdomsskole og videregående?
 - b. Faglig trivsel – hvilke fag trives du med? Hvilke trives du dårlig med?
 - c. Hvordan trives du sosialt og i klassen?
 - d. Hvordan har forholdet til lærere?
7. Hva synes du er bra med skolen?
 - a. Er det noe du synes ikke er så bra?
8. Hva synes du selv er enkelt eller vanskelig å få til på skolen? (Utdype. Hvorfor? Hvordan har veiledning vært? Hva har evt. vært bra / dårlig med den?).
9. Hvordan opplever du å være en flerkulturell elev på skolen?
10. Har du vært i situasjoner hvor du har følt deg annerledes i skolen eller blitt behandlet annerledes?
 - a. Hvor inkluderende føler du skolen og undervisningen har vært?
11. Hvordan føler du andre ser på elever med flerkulturell bakgrunn?
 - a. Hva tenker du *selv* om det å ha flerkulturell bakgrunn i skolen?
 - b. Har du opplevd at din bakgrunn eller din families bakgrunn har hatt betydning i skolen? Hvordan opplevde du dette?

- c. (Evt. har du noen tanker om din flerkulturelle bakgrunn kan påvirke skolegang / utdanning?)

Utdanningsvalg:

- 12. Fortell litt om ditt valg av utdanningsprogram. Hva var årsakene til at du valgte det?
 - a. Hvordan opplevde du rådgivning på skolen? Har du fått råd eller spesifikke anbefalinger om dette utdanningsvalget?
 - b. Hva tenker *du* om valget ditt og om utdanningsprogrammet?
 - **(Hvis påbygg:** Hvorfor valgte du påbygg og ikke gå som lærling? Var det planen hele tiden?)
- 13. Har foreldrene dine noen tanker om valget ditt?
- 14. Hva har du lyst til å arbeide med?
 - a. Hvordan tror du det blir å skaffe seg lærlingplass / jobb etter hvert?

Evt. opplevelser med rasisme:

- 15. Hvordan har du opplevd å vokse opp i Norge og ha minoritetsbakgrunn?
- 16. Hva tenker du at rasisme er?
- 17. Har du og/eller venner av deg opplevd rasisme? (Hva skjedde og hvordan reagerte du/de? Hvordan oppfattet andre det?)
- 18. Hvis du opplever rasisme eller diskriminering, hva er dine erfaringer om å snakke med noen om det?
- 19. Har dere hatt noe om rasisme i undervisningen?

Læreplass og praksis:

- 20. Hva slags erfaringer har du med å søke læreplass?
 - a. **Hvis man har søkt:**
 - Vil du fortelle litt om dine opplevelser rundt den prosessen? (Fått / ikke fått læreplass? Evt utfordringer? Hva i så fall tenker du kan være utfordrende?)
 - b. **Hvis man ikke har søkt:**
 - Hvordan tror du det blir å få tak i læreplass?
 - c. Har du noen tanker om egen bakgrunn kan påvirke prosessen?
- 21. Hvis du har vært i praksis/utplassering: Hvordan har det vært?
 - a. Hvordan var veiledningen der?

22. Har du eller noen du kjenner opplevd rasisme i praksis?
23. Har du fått noe informasjon om hva du skal gjøre hvis du opplever rasisme i skolen / praksis?
24. Hva tenker du om videre muligheter etter skole og/eller praksis?
- Hva tenker du om det å begynne å jobbe / skaffe seg jobb eller studere videre?

Er det noe du føler at du ikke har fått sagt? Oppklare eventuelle spørsmål eller uklarheter. Takke så mye for praten og informere om at jeg er tilgjengelig i etterkant dersom det skulle være noe. (Be om tillatelse til å ta kontakt ved en senere anledning, dersom eventuelle spørsmål eller behov for oppklaring skulle forekomme).

Vedlegg 2 – Samtykke og infoskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet?

‘Flerkulturelle gutter og skolen’ – om minoritetsgutters erfaringer med skolesystemet

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere trivsel på skolen og på praksisplasser du har vært, og opplevelser med skolesystemet og eventuelt rasisme. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål og bakgrunn

Jeg er en student på Universitetet i Agder, og skal skrive masteroppgaven min i samfunnskunnskap våren 2023. Gjennom flere år har det vært færre ungdommer med innvandrerbakgrunn som får læreplass og færre minoritetsgutter som fullfører skolegangen innen normert tid. Fokuset for mitt prosjekt er å få mer kunnskap om opplevelser som minoritetsgutter har med den videregående skolen, både muligheter og utfordringer. Jeg er interessert i å høre om ulike erfaringer med det å være flerkulturell elev på yrkesfag og påbygg, og undersøke deres tanker og forståelse av skolesystemet. Jeg ønsker også å vite mer om ungdommers erfaringer med rasisme på Sørlandet. Prosjektet gjennomføres med støtte fra Kristiansand kommune, og er en del av forskningsprosjektet ‘Strukturell Rasisme i Kristiansand’.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder og Kristiansand kommune er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er elev på yrkesfag eller påbygg, og fordi du har minoritetsbakgrunn. Jeg ønsker å gjennomføre intervju med ca. 10 ungdommer på Sørlandet, og spør så deg om dette er noe du synes kan være interessant å delta i?

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Intervjuet vil ta mellom 30 minutter og 1 time. I intervjuet vil du få spørsmål om hvordan du har opplevd å være elev på yrkesfag/påbygg, om du har opplevd rasisme eller diskriminering, hvordan du har opplevd veiledning og arbeid med å skaffe læreplass, og ellers om opplevde muligheter og utfordringer med skolen og utdanningssystemet. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Dine foreldre kan få se spørreskjema/intervjuguide etc. på forhånd ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

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

Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen/lærer eller læreplassen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er bare tre forskere i denne prosjektgruppen som har tilgang til dine opplysninger
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg, Henrik Jørgenrud, erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, datamaterialet vil oppbevares innelåst på diktafon og alle lydfiler vil slettes når intervjuet er skrevet ut. Intervjuutskriften vil være anonymisert og ikke inneholde noen personopplysninger om deg. Du vil ikke kunne gjenkjennes i rapporten vi skal skrive for Kristiansand kommune, eller i masteroppgaven. Jeg vil bruke enkelte sitater fra deg, men ingen navn på deg, familiemedlemmer, skole eller arbeidssted vil brukes.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 2. juni 2023. Alle personopplysninger slettes ved prosjektslutt, lydopptak slettes fortløpende og vil ikke høres av andre enn meg.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Agder ved Irene Trysnes, irene.trysnes@uia.no tlf 90564049.
Vårt personvernombud: Johanne Warberg Lavold Personvernombud@uia.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen,

Irene Trysnes
Prosjektansvarlig
(Forsker)

Henrik Jørgenrud
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å gi informasjon om min etniske bakgrunn (hvilket land utenfor Norge som jeg eller mine foreldre er født)

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato).

Vedlegg 3 – Godkjenning av SIKT

02.01.2023, 13:47

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Strukturell rasisme i Kristiansand](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
868917

Vurderingstype
Standard

Dato
24.11.2022

Prosjekttittel
Strukturell rasisme i Kristiansand

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Agder / Fakultet for samfunnsvitenskap / Institutt for sosiologi og sosialt arbeid

Prosjektansvarlig
Irene Trysnes

Prosjektperiode
31.01.2022 - 31.12.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige
Særlige

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

Utsettelse av prosjektslutt

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson: Olav Rosness

Lykke til videre med prosjektet!