



«Vi er med hverandre fordi vi er utlendinger»: Om (re)produksjonen av kategoriene «utlending» og «norsk» i skolen

“We hang out because we are foreigners”: The (re)production of the categories “foreigner” and “Norwegian” in school

Tina Mathisen

Forsker, Kulturgeografiska institutionen, Uppsala universitet

tina.mathisen@kultgeog.uu.se

Tina Mathisen er kulturgeograf med en PhD fra den Kulturgeografiska institutionen ved Uppsala universitet. Avhandlingen med tittel «Between being and longing. Young former refugees experiences of place attachment and multiple belongings» handler om hvordan unge med flyktningbakgrunn skaper stedstilknytning og forhandler om tilhørighet i norske lokalsamfunn. Mathisen interesserer seg for forskning om migrasjon, ungdom, translokaltet, postkolonial teori og kvalitativ metode.

Sammendrag

Gjentagende ganger har forskning vist at mange unge med minoritetsbakgrunn omtaler seg selv som «utlendinger». I denne artikkelen undersøker jeg hvordan (re)produksjonen av kategoriene «utlending» og «norsk» skjer i skolen, og om dette kan forstås som uttrykk for en rasialiseringsprosess. En rasialiseringsprosess forstås her som en sammenveving av ideer, normer og sosiale praksiser, der implisitte forestillinger om rase naturliggjør koblingen mellom hvithet og norskhet. Undersøkelsen er basert på deltagende observasjon og intervjuer med både minoritets elever som har vokst opp i Norge og de som nylig har flyttet til landet, samt deres lærere. Artikkelen belyser hvordan separate introduksjonsklasser og språkklasser kan påvirke elevenes selvforståelse og sosiale spillerom i skolen. Jeg trekker på den postkoloniale teoretikeren Sara Ahmeds beskrivelse av hvordan «den fremmede» blir konstruert i det sosiale møtet, når jeg analyserer konkrete eksempler der minoritets elever opplever å bli andregjort. Analysen viser at minoritets elevene måler seg mot en normativ «norskhet», der hvithet og det norske språket er fremtredende. I artikkelen tolkes dette som en grunn til at minoritets elevene søker bekreftelse på egne identitetsuttrykk hos hverandre. I artikkelen argumenterer jeg for at kategorien «utlending» blir til gjennom en rasialiseringsprosess der romlig separasjon, hudfarge og språk er sentrale komponenter. Artikkelen konkluderer med at unges bruk av kategoriene «utlending» og «norsk» bør forstås i lys av slike rasialiseringsprosesser og ikke bare som noe de gjør seg imellom.

Nøkkelord

minoritets elever, introduksjonsklasser, norskhet, hvithet, rasialisering

Abstract

Research has repeatedly shown that many young people of minority background refer to themselves as «foreigners». This article examines how the (re)production of the categories «foreigner» and «Norwegian» is played out in school, and if this can be understood as an expression of racialization. Here, racialization is understood as a process including discourse and social practice in which tacit ideas of race naturalize the link between whiteness and Norwegianness. The study is based on participant observation and interviews both with newly arrived students and with minority students who have grown up in Norway, and their teachers. The article explores how separate language-training classes

might affect the minority students' understanding of themselves. Drawing on Sara Ahmed's definition of «the stranger», I examine situations in which minority students' experience being positioned as «the Other». The analysis shows that the minority students measure themselves against a normative «Norwegianness» where whiteness and the pure Norwegian language are prominent. In the article this is interpreted as one reason for why the minority students turn to each other for confirmation and support. The article argues that the category «foreigner» is produced through a racialization process where spatial separation, skin color and language are central components. The article concludes that young people's use of the categories «foreigner» and «Norwegian» also needs to be understood in light of such racialization processes, and not only as something they do amongst themselves.

Keywords

minority students, preparatory classes, Norwegianness, whiteness, racialization

Innledning

Vi er med hverandre fordi vi er utlendinger, holdt jeg på å si. For det er liksom ... vi forstår hverandre bedre når vi er det. (...) Det er litt vanskelig å forklare det, men ... vi er liksom utlendingene i trinnet ... av jenter (...) Jeg vet ikke hvordan det ble sånn, vi er bare sammen hele tida. Så er vi mye med Muhamed og Adil og sånn. Vi er ikke sånn at vi henger med dem hver dag, men ... alle utlendingene har liksom en sånn ... connection, eller hvordan man sier det.

(Alexandra 15 år)

Denne artikkelen skal handle om det som i samtalen med Alexandra kommer til uttrykk som *det som er så vanskelig å forklare*.¹ Hvorfor snakker Alexandra om seg selv som «utlending» når hun og familien har bodd i Norge siden hun var fire år? Og, hva er det som gjør at mange ungdommer med minoritetsbakgrunn opplever en sterkere tilknytning til hverandre på tross av ulike kulturelle, språklige og religiøse bakgrunner, enn til de som blir omtalt som «de norske»? Gjennom intervjuer og deltagende observasjon med elever i introduksjonsklasser og deres lærere i introduksjonsklasser og språkgrupper, undersøker jeg hvordan (re-)produksjonen av kategoriene «utlending» og «norsk» skjer i skolen, og om dette kan forstås som uttrykk for en rasialiseringssprosess. Jeg forstår rasialiseringssprosesser som en sammenveving av ideer, normer og sosiale praksiser, der implisitte forestillinger om rase naturligvis koblingen mellom hvithet og norskhet (jmfør Gullestad, 2006). Når jeg tar utgangspunkt i både erfaringene til ungdommer som har bodd kort tid i Norge og de som har vokst opp i landet, er det ikke hvorvidt elevene føler seg norske eller ikke jeg hovedsakelig er interessert i. Det sentrale er snarere hvorfor denne todelingen synes å være så bastant og hierarkisk, og hva ungdommene opplever å måtte etterstrebe for å bli anerkjent som likeverdig det «norske».

Som oftest er det på skolen ungdom forhandler om identitet og tilhørighet til storsamfunnet, ettersom de her møter rådende samfunnsstrukturer og deltar i et samspill der strukturene praktiseres, (om)formes og utfordres. Skolen blir gjerne beskrevet som den viktigste arenaen for inkludering. Men, til tross for et skolepolitisk fokus på mangfold som ressurs, peker flere forskere på den norske skolen som monokulturell (Pihl, 2009; Engen, 2010) og at skolen underkommuniserer forskjeller basert på en likhetsideologi (Lidén, 2001; Seeberg, 2003). Også i en dansk studie (Gilliam, 2019) løftes likhetsideologien frem som en forklaring på at religiøse forskjeller tones ned i den danske skolen. Gullestad (2002; 2006) har forklart hvordan man i Norge ser det å ha like rettigheter i sammenheng med det å være lik. Dette har ført til at man i Norge og øvrige Skandinavia snarere enn å anerkjenne forskjellighet, undertrykker ulikheter ved å fremheve det vi har til felles.

Tidligere forskning har vist hvordan idealeleven skapes og gjenskapes i relasjon til strukturerende normer i samfunnet slik som klasse, kjønn og etnisitet (Willis, 1993; Staunæs, 2004; Runfors, 2009; Bjerrum Nielsen, 2014; Chinga-Ramirez, 2015). Dette bidrar til å forme elev-

enes muligheter til å oppnå suksess i skolen, så vel som til å forme sine identiteter. I Norge har Chinga-Ramirez (2015; 2017) studert hvordan minoritetselvers selvforståelse som «utlendinger» kan ses som en reaksjon på en underforstått normalitet, et slags norsk habitus, som de opplever seg selv som forskjellige fra. Flere svenske studier har vist at det å lykkes i skolesammenheng og i samfunnet for øvrig blir koblet til det å «gjøre svenskhet» (Runfors, 2003; 2009; Lundström, 2007). Flere av de skandinaviske studiene fremhever i tillegg hvordan kategorien «utlending» eller «innvandrer» ofte konstrueres i relasjon til den «bråkete» eleven (Eriksen, 2012; Jonsson 2015; Chinga-Ramirez, 2017), dermed konstrueres kategorien «utlending» som en underordnet posisjon. Selv om Eriksen (2012) fant at minoritets elever som ble omtalt som flinke kunne bli kategorisert som «norske» og majoritets elever som opptredte som bråkete ble posisjonert i kategorien «utlending», var det likevel «det norske» som ble forstått som det som skapte muligheter i samfunnet utenfor skolens fire vegger.

I Sverige har det de siste to tiårene blitt forsket på hvordan rasismens ulike former bidrar til å strukturere skolehverdagen, der tankegangen om «vi og de andre» er tydelig fremtredende (Rosales & Jonsson, 2019). Også i en norsk kontekst har flere forskere tatt til orde for å studere hvordan rase som sosial konstruksjon opererer i skolehverdagen (Trøften, 2010; Harlap & Riese, 2014; Svendsen, S., 2014). Artikkelen knytter an til eksisterende forskning om minoritetselvers erfaringer med andregjøring i skolen og bidrar med analyser av empirisk materiale fra rurale kontekster.

Enhet og mangfold i skolen

Norge er i dag et multikulturelt samfunn der 14,3 prosent av befolkningen har innvandrerbakgrunn og 3,5 prosent er norskfødte med innvandrerforeldre (SSB, 2020). I takt med en økende pluralitet i befolkningen har mangfoldperspektivet de senere årene fått større fokus i skolen. Kulturelt og språklig mangfold beskrives som en ressurs, blant annet i stortingsmelding nr. 6 (Kunnskapsdepartementet, 2013a) og stortingsmelding nr. 20 (Kunnskapsdepartementet, 2013b). Flere kompetansehevingstiltak er gjennomført med fokus på å følge opp flerspråklige elevers utfordringer i skolen (Lødding, Rønsen & Wollscheid, 2018). Pedagoger mener likevel at det er lite konkretisert hvordan det flerkulturelle arbeidet skal gjennomføres i praksis (Tolo, 2014), og at ansvaret for dette er forskjøvet til den enkelte skoleeier og lærer (Engen, 2010). I en analyse av stortingsmelding nr. 20 hevder Tolo (2014, s. 115) at satsningen hovedsakelig er knyttet til å øke elevers prestasjoner og at det flerkulturelle perspektivet har samme formål, noe som bidrar til å underminere diskusjoner om det flerkulturelles betydning for identitet og samfunnets verdifundament.

Fra 2004 har morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring vært sekundære hjelpemidler for skolene, hovedsakelig som spesialpedagogiske tiltak (Seland, 2013; Engen & Lied, 2011). En del av årsaken til dette har vært at det i praksis har vært vanskelig for skoler spesielt i små kommuner, å tilby tospråklig opplæring ettersom man kan ha hatt få flerspråklige elever, men med mange ulike morsmål. Det ble derfor gjort en endring i opplæringsloven slik at norsk ble hovedvirkemidlet for at flerspråklige elever skulle tilegne seg tilstrekkelige kunnskaper i norsk til å følge den ordinære undervisningen. Som følge av dette har forskere kritisert den norske skolen for å være etnosentrisk ettersom minoritetselvers førstespråk ikke prioriteres og fordi flerspråklighet nærmest har blitt definert som et læringshinder (Pihl, 2009). En konsekvens av dette kan bli at fokuset rettes mot å veie opp for ungdommenes mangler heller enn mot de ressursene de har. Underforstått kommuniserer dette at den kompetansen elevene besitter er av mindre betydning (Engen, 2010; 2014).

Hvordan skolen håndterer mottak av nyankomne elever kan ses som en lakmestest for

hvordan flerkultur og flerspråklighet blir behandlet i skolen. Forskning viser at flerspråklige elever lykkes best på skoler som verdsetter deres språklige og kulturelle bakgrunn (Bakken, 2007; Engen, 2014; Cummins, 2017; Bunar, 2018). Likevel legger ikke dagens lovverk opp til at «flerspråklighet som ressurs» får betydning. Årsaken er at lokale forutsetninger, relatert til økonomi og tilgang til flerspråklige lærere, tas hensyn til fremfor elevenes behov. Med utgangspunkt i sine undersøkelser fra Sverige, understreker Bunar (2018) at inkludering av nyankomne ikke utelukkende handler om å delta i de samme fysiske rom. Det er for eksempel problemer forbundet med det å plassere nyankomne elever uten kunnskap i majoritetsspråket, rett i ordinær klasse uten tilstrekkelig støtte fra lærere og uten morsmålsundervisning. Denne innsikten lå også til grunn for Østbergutvalgets (NOU 7, 2010) anbefalinger om introduksjonsklasser. Utvalget fremhevet at disse på sikt kan fungere inkluderende, fordi elevene gis et minimum av norskerferdigheter før de går inn i ordinære klasser. Samtidig påpekte utvalget at sentraliserte innføringsskoler kan være til hindre for flerkulturell og flerspråklig kompetansebygging på alle norske skoler (NOU 7, 2010, s. 244). Bunar (2018, s. 6) understreker at det å la nyankomne elever gå i separate klasser over lengre tid, og det å ikke tilby undervisning på morsmål er svært ugunstig for elevenes sosiale og pedagogiske utvikling. Nilsson og Bunar (2016) hevder at både svensk og internasjonal forskning om nyankomne elevers skolegang viser at det oppstår en parallell skolestruktur, der nyankomne elever blir henviset til standardiserte løsninger (introduksjonsklasser) heller enn undervisning basert på deres individuelle behov, noe som risikerer å marginalisere disse elevene. I denne artikkelen er det elevenes egne opplevelser av dette som løftes frem.

Teoretiske utgangspunkt

Det teoretiske utgangspunktet for artikkelen er basert på et postkolonialt, fenomenologisk perspektiv, der kroppens levde erfaringer er sentralt for å forstå hvordan visse kropper blir lest og konstruert som fremmede og andre som gjenkjennelige (Ahmed, 2000, 2006; Fanon, 2008). Det postkoloniale perspektivet handler om å synliggjøre og problematisere det verdensbildet som ble skapt av europeere om europeere i kontrast til «de andre» under kolonitida, og hvordan disse ideene fortsatt preger hvordan vi ser på steder og mennesker i dagens samfunn (Gullestad, 2006). Slike ideer handler blant annet om et underforstått syn på folk i vesten som moderne, siviliserte og gode, og «resten» som tradisjonelle, mindre siviliserte og mer hjelpetrengende, til tider også farlige (Said, 2004). Ifølge Gullestad (2002) er en slik hierarkisk tenkning om «vi» og «de andre» en sentral fortolkningsramme i Norge, der «norskhet» fremstilles som et uproblematisert normativt sentrum i kontrast til innvandrerbefolkningen, som ofte karakteriseres ut fra kulturelle forskjeller. I postkoloniale studier har diskursanalyser av politiske dokumenter, mediebildet og populærkulturen vært sentralt for å synliggjøre rasistiske strukturer og forestillinger. Ved å inkludere et fenomenologisk perspektiv, har Frantz Fanon (2008) og Sara Ahmed (2000, 2006) bidratt til en konkretisering av hvilke konsekvenser slike forestillinger har i menneskers hverdagsliv, spesielt erfaringer av å være farget i en verden dominert av hvite. Dette har jeg koblet til et romlig perspektiv for å forstå kategoriseringens materielle og relasjonelle dimensjon. Jeg vil komme tilbake til det romlige perspektivet senere i teoriavsnittet.

I artikkelen er rasialisering et sentralt begrep som både har sine røtter i postkolonial teori og i kritiske rase- og hvithetsstudier. I forskning på minoriteter i en norsk kontekst har det vært mer vanlig å forholde seg til begrepet etnisitet. Forskere innen kritisk rase- og hvithetsstudier hevder imidlertid at etnisitetsbegrepet kan være problematisk fordi det ofte skjuler ulikhetsskapende prosesser som foregår på grunn av forestillinger om menneskelige egen-

skaper knyttet til utseende. Disse forskerne foretrekker derfor begrepene rase og rasialisering for å tydeliggjøre dette (Miles & Brown, 2003, s. 101; Molina, 2005, s. 103–104). Begrepet rase forstås som en sosial konstruksjon der kulturforklaringer i stor grad har erstattet biologiske forklaringer som legitimerer et morallhierarki der det hvite vestlige troner på toppen (Gullestad, 2002; 2006). Som Gullestad (2006, s. 24) skriver, er rasialiserende diskurser en del av våre felles fortolkningsrammer som sirkulerer i hverdagen og er tilgjengelige som symboliske ressurser som i ulike situasjoner kan tas i bruk av hvem som helst, uavhengig av hvem man er eller hvordan man stiller seg til eksplisitt rasisme. Rasialisering ses dermed som en stadig pågående prosess heller enn et statisk fenomen der man kan peke ut enkeltindivider som syndebukker. For meg har dette vært særlig viktig i studien av skolene, ettersom skolen bruker ressurser på å bekjempe enkeltelevers rasistiske holdninger, men ofte utelater analysen av de strukturelle og organisatoriske nivåene (Arneback & Jämte, 2017), eksempelvis hvordan lærere snakker om og med ulike elevkategorier og hvordan språkundervisningen blir organisert.

I senere tid har flere forskere interessert seg for hvordan norskhet forstås, hva som konstituerer grenser for norskhet og hvordan disse grensene er i endring (Gullestad, 2002; Vassenden, 2011; Løvgren & Orupabo, 2011; Erdal & Størmsø, 2018). Felles for disse studiene er at hvithet fremstår som synonymt med norskhet, men få av studiene (med unntak av Gullestad, 2002) har analysert hva denne hvitheten innebærer og hvordan den fremstår som en privilegert posisjon i samfunnet. Innenfor kritiske rase- og hvithetsstudier beskrives hvithet som umarkert, noe som tas for gitt, og som normen andre defineres ut ifra (Ahmed, 2010; Dyer, 1997; Frankenberg, 1993). Men hvithet handler ikke utelukkende om kropp eller hudfarge, det er også knyttet til måter å tenke og handle på (Garner, 2014, s. 409). Dette kan knyttes til likhetsideologien jeg beskrev innledningsvis, som lenge har vært styrende i skolesammenheng. I artikkelen diskuterer jeg spesielt språkets betydning for forståelsen av det å være lik og ser det i sammenheng med en hvithetsnorm i skolen.

Selv om jeg forstår norskhet som sosialt konstruert og dermed noe som «gjøres» på forskjellige måter i forskjellige kontekster, er det viktig å tydeliggjøre at norskhet også handler om makt; det er ikke tilfeldig hvor grensene for inkludering og ekskludering går (Løvgren & Orupabo, 2011). I artikkelen argumenterer jeg for at en måte å inkludere maktrelasjoner på, er å ta i betraktning et romlig perspektiv. Et romlig perspektiv innebærer å analysere hvordan våre omgivelser former hvilke muligheter og begrensninger vi har til å handle. Ifølge geografen Cresswell (1996) bidrar romlige praksiser ofte til å opprettholde ideer om det normale gjennom å skape en bestemt orden der subjekter tilskrives bestemte plasser. Dette innebærer at fysiske rom ikke er nøytrale arenaer for sosial samhandling, men både er skapt av og skaper ulike maktrelasjoner ut ifra individers subjektposisjoner knyttet til kjønn, alder, klasse og hudfarge (Molina, 2007). Ahmed (2006) beskriver hvordan rom tar form av de kroppene som opptar dem, og ved å være orientert rundt noen kropp i større grad enn andre. I rom der de fleste er hvite, kan hvite mennesker kjenne seg igjen og bevege seg uanstrengt. Fargede mennesker er derimot ofte oppmerksomme på hvordan deres kropp bryter med det hvite, og må anstrenge seg for å passe inn (Ahmed, 2012, s. 40). En sentral del av Ahmeds romlige analyse er fokuset på det sosiale møtet. Hun påpeker at det sosiale møtet aldri bare handler om det som skjer her og nå, men også inneholder individenes allerede eksisterende kunnskap om samfunnets diskurser om «den fremmede». Hvorvidt ungdommene kan «passere som norske» kan forhandles i ulike situasjoner, men vil være informert av kroppslige tegn som symboliserer ideer om ulikhet.

Spørsmålet jeg stiller i artikkelen er hvordan (re)produksjonen av kategoriene «utlending» og «norsk» skjer i skolen, og om dette kan forstås som uttrykk for en rasialise-

ringsprosess. I analysen undersøker jeg blant annet hvordan den fysiske separasjonen av introduksjonsklasser og språkgrupper i og utenfor skolebygningen kan påvirke elevenes selvforståelse og lesning av hverandre som ulike. Et romlig perspektiv kan altså bidra til utforskningen av hvordan kategorisering skjer, ikke bare diskursivt, men også i praksis.

Metode

Artikkelen er basert på et feltarbeid gjennomført på fire ungdomsskoler og en ungdomsskoleklasse ved et voksenopplæringscenter, hvor jeg har intervjuet elever i introduksjonsklasser og språkgrupper. Feltarbeidet har også bestått av deltakende observasjon hvor jeg har vært med i undervisningssituasjoner både i introduksjonsklasser, språkgrupper og i ordinære klasser. Observasjonen av den sosiale interaksjonen mellom elever har hovedsakelig foregått i friminutt og midttimer der jeg har observert hvordan elevene beveget seg på skoleområdet, altså deres romlige orientering. Jeg har også hatt uformelle samtaler med både elever og lærere. I alt har 40 ungdommer med flyktningbakgrunn vært delaktige i studien og av disse har 30 blitt intervjuet.² Jeg har gjennomført formelle intervjuer med fire lærere, gjentakende samtaler med elleve lærere, to rådgivere og to rektorer, og intervjuet tre representanter fra to kommuner. Materialet i artikkelen er del av et større arbeid som ble gjennomført høsten 2012, våren 2014 og vinter/vår 2015, hvor jeg også har fulgt ungdommene på arenaer utenfor skolen.³

Både ungdommene som deltok og deres foreldre ble informert om prosjektet muntlig og skriftlig, og ungdommene ble ved flere anledninger informert om at deltagelse i prosjektet var frivillig, at de hadde rett til å trekke seg og at all informasjon ville bli behandlet konfidensielt. Både ungdommene og deres foreldre har gitt samtykke til deltagelse i prosjektet. Alle navn på personer, skoler og steder er endret for å sikre deltagerens anonymitet. Prosjektet er godkjent av Regionala Etikprövningsnämnden ved Uppsala universitet.

Fire av skolene var lokalisert på Østlandet i tradisjonelle landbrukskommuner og en i en kystkommune i Nord-Norge. To lå i byer med om lag 5000 innbyggere og de tre andre i og i utkanten av to byer med ca. 30 000 innbyggere. Alle byene var sentrum for handel og service i sine kommuner. I de tre kommunene på Østlandet varierte antall innbyggere med innvandrerbakgrunn fra åtte til tolv prosent, mens i kommunen i Nord-Norge utgjorde denne gruppen om lag 17 prosent av befolkningen (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2019). Skolene hadde mellom 200 og 350 elever totalt og andelen minoritetselever varierte fra noen få til 20 prosent. To av skolene hadde egen introduksjonsklasse, mens ved den tredje skolen var introduksjonstilbudet for ungdomsskoleelever sentralisert ved voksenopplæringscenteret, før elevene senere ble flyttet over til sine nærskoler. En av nærskolene er med i studien. Ved den siste skolen hadde de kun et fåtall nyankomne elever. Disse gikk i ordinære klasser og fikk særskilt norskundervisning tre timer i uka. I introduksjonsklassene fikk elevene undervisning i grunnleggende norsk, men også i ulike fag gjennom et forenklet norsk språk. For å lette overgangen til ordinære klasser fikk elevene hospitere i klassen de etter hvert skulle flyttes til. Når elevene flytter over til ordinære klasser fortsetter kartleggingen av språkkompetansen, og de fleste fortsetter å få ekstraundervisning i norsk i egne språkgrupper. Det er ofte i slike språkgrupper kontakten mellom de nyankomne og de lengeboende etableres.

Deltakerne besto av ungdom i alderen 13–16 år med bakgrunn fra 14 forskjellige land. Halvparten av deltakerne gikk i introduksjonsklasser og halvparten i ordinære klasser. Ungdommene som gikk i introduksjonsklasser hadde bodd i Norge mellom tre måneder og to år, mens botiden hos de som fikk ekstraundervisning i grunnleggende norsk i egne språkgrupper varierte fra to år til å være født i Norge. Det var blant annet ungdommene som var

født i Norge, men som likevel deltok i språkgrupper, som vekket min interesse for sammenhengen mellom språk, identitet og makt. Det har vært en klar fordel for analysen å få et innblikk i de prosesser som foregår når unge med flyktningbakgrunn er i ferd med å etablere seg i det norske samfunnet og samtidig få reflekterte tilbakeblikk på etablering og oppvekst, samt nåværende situasjon fra de lengeboende og de som er født i Norge. På denne måten har jeg kunnet få en forståelse for hvilken rolle tidsaspektet spiller, hvilke grenser for «norskhet» som vedvarer over tid og hvordan ungdommene selv både naturaliserer og nyanserer kategoriene «norsk» og «utlending» for å definere seg selv og andre i ulike sammenhenger. Samtidig ligger det i dette valget om å inkludere ungdom med et så vidt spekter av erfaringer, en fare for at jeg bidrar til å opprettholde og reprodusere dikotomien majoritet/minoritet, norsk/utlending, svart/hvit. Likevel er det nettopp ønsket om å forstå hvorfor slike kategoriseringer fortsetter å gjelde i skolehverdagen så vel som i samfunnet for øvrig som ligger til grunn for dette valget.

I analysen av materialet har jeg fulgt en abduktiv tilnærming (Alvesson & Sköldbberg, 2008) der det empiriske materialet og det teoretiske rammeverket har influert hverandre gjennom feltarbeid og analyse. I utgangspunktet var verken postkolonial teori eller kritiske rase- og hvithetsstudier en del av prosjektet, men noe jeg begynte å interessere meg for etter hvert som feltarbeidet skred frem. Som nevnt ble jeg overrasket over at elever som hadde gått store deler, hvis ikke hele sin skolegang i Norge, likevel gikk i språkgrupper. Selv om den norske språknormen syntes å være en fremtredende årsak, forstod jeg etter hvert at dette i tillegg handlet om å være et sted der man opplevde å bli sett og forstått. Blant de nyankomne elevene var det blant annet deres endrede adferd utenfor introduksjonsklassens rom som interesserte meg. Dette, i tillegg til fortellinger om hvordan elevene opplevde sin skolehverdag, hvem de var sammen med og hvorfor, samt fortellinger om ekskludering og rasisme, gjorde at jeg søkte et teoretisk rammeverk som kunne hjelpe meg å forstå deres kroppsliggjorte erfaringer av å være farget i en hvit kontekst, eller å være muslim og bære synlige tegn på dette. Den postkoloniale teorien, og spesielt Ahmeds fenomenologi har hjulpet meg med å knytte det jeg observerte i feltet, og det ungdommene fortalte, til en strukturell sammenheng.

Å navigere i «hvite» rom

Det er matfriminutt på Bybakken skole. I klasserommet til introduksjonsklassen er det et mylder av elever som spiser mat, snakker, ser på Youtube-klipp på telefonen og hører på musikk. I tillegg til de 15 elevene som vanligvis går i klassen, har flere tidligere elever som nå går i ordinære klasser, kommet for å treffe venner. En gruppe med jenter leker med mobilene sine og diskuterer hvilke artister de liker, Justin Bieber eller Chris Brown. Bakerst i klasserommet står Peter, Bashir og Abdurrahman. Jeg sitter for langt unna til å høre hva de snakker om, men Najmah snur seg mot dem og sier høyt og tydelig at hun kan oversette for hun kan somali! Abdurrahman ser tvilende på henne, «hvordan kan du det når du er fra Afghanistan?», spør han. Jeg kan det, sier Najmah bestemt, men med et smil om munnen. Hun snur seg tilbake og fortsetter samtalen med Nasima og Amelia som forsøker å ramse opp hvor mange språk de kan.

Noen dager senere mens jeg er på vandring i gangene på skolen hører jeg musikk som kommer strømmende fra gymsalen. Jeg hører lærer Oles stemme og går inn. Han har en 9. klasse i dans som akkurat nå øver inn en dansescene fra Footloose. Alle elevene står på gulvet og danser, bortsett fra tre elever som sitter på benkene langs ribbeveggen med stor avstand til hverandre. Najmah er en av dem. Lærer Ole spør om jeg vil bli med å danse, jeg svarer,

«ja». Jeg går forbi Najmah og spør om hun vil bli med, men hun viker med blikket og sier stille, «nei». Jeg blir med og danser en kort stund. Najmah følger oss med blikket. Jeg går bort til benken og setter meg ved siden av henne. Jeg spør om noe, men Najmah vil ikke se på meg og svarer kort og fort. Jeg forstår at jeg må la henne være i fred og går ut. Sammen med introduksjonsklassen er Najmah aktiv, utadventd og pratsom, hva er det som har endret seg i denne situasjonen?

Introduksjonsklassen kan beskrives som et trygt rom for de nyankomne, som her fant tilhørighet blant elever i samme situasjon, og hvor de hadde trygge voksne å forholde seg til. Samtidig kan den ses som et trygt rom for skoleeier, ledelse og lærere ettersom man her kan samle ressurser på det flerkulturelle feltet og effektivisere norskopplæringen. Elevene ble på denne måten mer «håndterbare» ettersom de var samlet på ett sted og det var tydelig hvilke lærere som hadde ansvaret for dem. Samtidig var de fleste, både ledelse og lærere, opptatt av hvilke segregerende konsekvenser dette kunne ha. Allerede ved mitt første møte med kontaktlærerne for introduksjonsklassen på Bybakken skole, sa de: «Du bør være her i storefri og se hvor mange minoritetselever som kommer inn i klasserommet til oss». Dette, fortalte de, hadde å gjøre med at minoritetselevne ikke følte tilhørighet i ordinære klasser, men følte trygghet i den mindre introduksjonsklassen. Hva var det som skapte følelsen av utrygghet? Massey (1994, s. 2–3) skriver at rom konstrueres av de sosiale relasjoner som opptar rommet. Disse utgjør en maktgeometri som individene vil oppfatte ulikt ut ifra den posisjonen de selv inngår i. Når Najmah går fra å være i introduksjonsklassen, som hun er mesteparten av tiden på skolen, til å tre inn i en ordinær klasse, blir hun synlig, for det første som den som ikke vanligvis er der og deler de samme rutineene som resten av klassen, og for det andre fordi hun bryter med rekken av individer som konstituerer rommet som et hvitt rom (Ahmed, 2010, s. 61).

Ved flere av skolene var språkklassene enten plassert utenfor hovedbygningen i en egen paviljong, eller i avsidesliggende rom på skolen. En av lærerne beskrev hvordan deres klasserom ikke hadde vinduer og var så lite at de ikke hadde plass til prosjektor. Den fysiske plasseringen av de flerspråklige elevene kan dermed ha hatt betydning for opplevelsen av annerledeshet og lavere status. Bourdieu skriver at måtene vi organiserer det romlige på hjelper oss å strukturere våre erfaringer og å fortelle oss hvem vi er i samfunnet (sitert i Creswell, 1996, s. 8). Hvordan vi oppfatter det romlige påvirker derfor hvordan vi handler og skaper normer som gjerne kommer til uttrykk som ubevisste vaner. Når de flerspråklige elevene samles i separate rom, er dette et eksempel på en kategorisering som forblir usagt, men som gjøres i praksis. Slike kategoriseringer har spesielt sterk kraft fordi de ikke anerkjennes diskursivt, skriver Creswell (1996, s. 152). Det kan dermed være vanskelig å overskride kategoriene når elevene skal over fra introduksjonsklasser til ordinære klasser.

Flere av ungdommene i studien, spesielt jentene, beskrev den første tiden på skolen, og overgangen fra introduksjonsklassen til ordinær klasse, som «skummel». En del av guttene fortalte at de kjente andre på skolen gjennom fotball, og opplevde derfor ikke overgangen som like utfordrende. Jentene, særlig de som brukte hijab, beskrev en følelse av å bli stirret på av medelever. Da jeg intervjuet Yasmeen hadde hun bodd i Norge i fire år og gikk på en skole med få andre minoritetselever, og bare en annen elev brukte hijab. Hun reflekterer her både over den første tiden på skolen og hvordan hun opplever det i dag:

Yasmeen: Så ... det var mange øyne, eller kanskje jeg følte det, fordi mora mi sier, når du ikke er fornøyd, *comfortabel in yourself, so you feel like people are looking at you. But basically maybe they are not looking at you.* Så det var sånn, jeg følte det var mange som så på meg.

Tina: Har det forandret seg da, etter hvert som du har bodd her en stund?

Yasmeen: Vet ikke. Noen ganger føler jeg at noen ser på meg ... noen ganger føler jeg, nei ... Så det skjer av og til, og jeg tror det skal skje igjen. (...) Jeg tror noen ganger, så ... Hva du har på deg, det stopper folk fra å komme og prate med deg. Sånn ... du er et sted, men folk kommer ikke til deg. (...) Noen ganger sier du «hei!» til noen og de bare sier, «hei» (lavt), og bare går. Like are totally clearly ignoring a person. Ignoring! (...) Like people, when they look at you, like if you are wearing a scarf or if they come to know that you are a Muslim ... there is a barrier.

Denne følelsen av å bli betraktet, som Yasmeen beskriver, er velkjent og særlig omtalt innenfor den postkoloniale tradisjonen. Fanon (2008, s. 95–96) skriver om «det hvite blikket» som et blikk som gjør den andre både synlig og usynlig fordi blikket ikke inneholder noen anerkjennelse av individet, men fikserer «den andre» i en forutbestemt stereotypi. Som sitatet viser, er Yasmeen svært bevisst på at hennes kropp og ytre kjennetegn blir vurdert og tolket av andre. Samtidig produserer blikkene en viss usikkerhet som får henne til å søke innover i seg selv etter forklaringer på hvorfor det er så vanskelig å få kontakt. Vekslingen mellom å bli iaktatt og å bli ignorert når hun selv forsøker å ta kontakt, kan tolkes som en form for disiplinering som forteller Yasmeen at hun ikke passerer som en som naturlig hører til her. Slik jeg tolker det, er det nettopp det å ikke vite om man kommer til å oppleve anerkjennelse og aksept som frembringer en følelse av frykt hos de nyankomne. Det er i slike møter grensedragningen mellom et «oss» og «de andre» produseres i hverdagslig praksis. Andregjøringsprosesser skjer gjerne ubemerket, nettopp fordi de foregår i taushet, og fordi uvissheten som oppstår i situasjonen gjør at den som opplever blikkene etter hvert vil internalisere dem og utvikle det Fanon (2008) beskriver som *dobbelt bevissthet*, en tilstand der det underordnende blikket blir del av ens egen selvforståelse. Slike opplevelser kan bidra til at de som opplever dem søker å unngå visse steder og situasjoner. Dette kan leses som et eksempel på hvordan maktposisjonene som Massey beskriver, opprettholdes og gjentas fordi ungdommene «vet sin plass» ettersom noen besitter en selvsagt tilhørighet, mens andre må passere som tilhørende. Yasmeen fortalte videre at hun tidligere kunne bli stresset av å forsøke å endre andres bilde av henne som en «undertrykt muslimsk jente». Hun har imidlertid funnet en alternativ strategi for å ta kontroll over egen selvdefinisjonsmakt; hun skifter mellom ulike klesstiler, der hun den ene dagen kan komme til skolen i det hun kaller tradisjonelle klær fra det tidligere hjemlandet, for neste dag å dukke opp i jeans og hettegenser. På denne måten utfordrer hun rigide kategorier om likhet og ulikhet, «norsk» og «utlending» på en bevisst måte.

Går vi tilbake til eksemplet med Najmah i gymsalen, kan hennes tilbaketrukkenhet tolkes som en respons på en slik frykt for manglende anerkjennelse som beskrevet over. Ahmed (2014, s. 70) skriver at frykt former hvordan kropper opptar rom og innskrenker mobiliteten. I Najmahs tilfelle ble dette tydelig gjennom hennes passive kroppsspråk og taushet. Ettersom hun her ikke passerer som en del av det hvite rommet, er en annen strategi å forsøke å gjøre seg mindre synlig.

Når minoritetselvene «trekkes til hverandre» og møtes i introduksjonsklassens rom eller går sammen i friminuttene, kan det ses som en måte å forlenge (Ahmed, 2010) hverandre på, der det å være i gruppe, på den ene siden gjør det enkelte individet mindre synlig i en hvit kontekst, og på den andre, kan ses som en måte å «bre seg ut» og kreve sin plass. Som Alexandra sier: «Jeg tror jeg hadde følt meg mer annerledes hvis jeg ikke hadde hatt vennene mine liksom, hvis jeg ikke hadde hatt så mye utlendinger på skolen min». For Alexandra som har vokst opp i Norge og er kjent med skolen og elevene handler ikke dette om usikkerheten rundt det å være ny og å ikke kunne de sosiale kodene, men snarere om en opplevelse av tilhørighet blant andre med liknende erfaringer av å være flerkulturell. Min tolkning er at dette handler om å skape et rom for identitetsbekreftelse hvor ungdommene også får anerkjen-

nelse for den kompetansen de besitter i en skole der andre språklige og kulturelle uttrykk enn den majoritetsnorske fortsatt har liten plass. Collins (2004) mikrososiologiske analyser av gruppedannelse viser at individer trekkes mot mennesker i situasjoner der de kan få følelsesmessig avkastning på den kulturelle kapitalen de besitter. I neste avsnitt vil jeg se på hvordan språk som kulturell kapital fungerer som en grensedragende markør for norskhet, og for å knytte bånd minoritetsungdom imellom.

Språk som markør for ekskludering og inkludering

Under feltarbeidet og den påfølgende analysen av materialet trådte den tette koblingen mellom språk, identitet og makt frem som et viktig omdreiningspunkt, der lek med språk ble brukt aktivt i ungdommenes identitetsarbeid, samtidig som det også fungerte som en sentral markør for manglende «norskhet». Ifølge Fanon (2008), er språket en viktig maktfaktor i relasjonen mellom det overordnede og det underordnede subjektet. Den som ikke fullt ut behersker majoritetsspråket, blir gjerne undervurdert og antatt annerledes, mens den som har tilegnet seg språket antas å ha samme referanserammer, og fremstår dermed som mer lik.

Idres, som var 16 år og hadde hele sin skolegang i Norge, fulgte et resonnement der språket er det som gir tilgang til felles referanserammer, og beskrev sin forståelse av norskhet, slik: «Jeg tenker på norsk, jeg snakker norsk og jeg skriver på norsk. Så jeg tenker at jeg er litt mer norsk enn det jeg er afghansk». Selv om Idres selv har en trygg forankring både i den norske og den afghanske kulturen, tror han likevel at utseendet hans gjør at andre ikke ser ham som norsk:

Idres: Det vil jeg tro, at de ser på meg som en afghaner, men det er ikke mange som vet at jeg er afghaner egentlig.

Tina: Nei. Men du tror at de liksom vil anta det?

Idres: Eller en utlending (ler).

Tina: Hvorfor det?

Idres: Fordi jeg ligner på en utlending. Det er jo normalt. Det er ikke noe dumt i det, å si at han er utlending eller å tenke at han er jo ikke norsk. Det er logisk, man ser det med en gang.

Tina: Du tenker på utseende?

Idres: Ja. Men, hvis vi går inn på karakterer og sånt. De andre ungdommene ... de har kanskje ikke bodd like lenge som meg, utlendinger. Da har de mye dårligere karakterer enn meg på grunn av at de ikke kan norsk, mens jeg har høyere karakterer. Så kunne man tenkt at han er norsk.

Idres refleksjon er interessant av flere grunner. Den forteller oss noe om hvordan språk er en markør for norskhet, men også hvordan kategorien «utlending» naturaliseres og ses som logisk på bakgrunn av utseende. I andres lesning av Idres som ikke-norsk, samvirker altså de to markørene hudfarge og språk. Det er også bemerkelsesverdig at Idres ikke tror at andre på skolen vet at han er fra Afghanistan. Dette kan underbygge en tendens beskrevet i tidligere forskning (Lidén, 2001; Seeberg, 2003; Svendsen, 2014), om at skolen unngår å snakke om det som kan være forskjellig. Dette gjør at Idres ikke får noen positiv bekreftelse på denne delen av sin identitet, men heller posisjoneres i samlingskategorien «utlending». Videre i

dialogen ser vi hvordan Idres refererer til norskkunnskaper og karakterer for å differensiere mellom seg selv og andre med kortere botid, der han på grunn av karakterer kan posisjoneres som «mer norsk».

Lærere uttrykte bekymring for at de flerspråklige elevene gikk i grupper med hverandre. Dette handlet om at de kunne gå glipp av å lære norsk i samtale med majoritetselever, ettersom de heller snakket sitt eget morsmål. Dette skjedde naturlig nok, og mange av elevene jeg snakket med, som fortalte om bekymringen for overgangen fra introduksjonsklassen til vanlig klasse, beskrev at de hadde blitt betrygget når de ble kjent med en annen flerspråklig elev i klassen. Samtidig var det slik at mange ikke hadde samme morsmål, og i det man gikk fra å snakke sammen i små enklaver til å åpne opp for en større gruppe, gikk språket over til norsk. Hovedspråket var norsk, og det var via det norske språket at ungdommene kunne samtale om andre språk. Som feltnotatet fra Bybakken skole viste, er det å snakke om ulike språk, kunne ord og uttrykk på mange språk og utveksle disse, en betydningsfull del av ungdommenes hverdagssamhandling. Denne språklige fleksibiliteten gjorde ungdommene til viktige innlemmelses-agenter (Wadel, 2008). Tidligere forskning har pekt på at nyankomne elever får liten veiledning i hvordan de skal håndtere det sosiale samspillet på skolen (Skowronski, 2013; Chinga-Ramirez, 2015). I denne studien var det oftest de lengeboende ungdommene som tok imot de nyankomne, og mye læring av sosiale koder foregikk her. Elena som gikk på en skole i Nord-Norge fortalte om hvordan hun og vennene hennes ble kjent med nye elever, og at de gjerne vekslet mellom ulike språk ut fra hva de nye forstod:

Ja, vi bruker ofte å be de nye folkene om de vil sitte med oss. Som Aisha, hun kom jo for en måned sia ... og så sitter hun med oss. (...) når Nicole kom hit så måtte vi snakke engelsk med henne, siden hun ikke visste norsk, så det ble på en måte en vane. Og nå ... vi prøver å snakke litt norsk, men vi er bare på en måte veldig vant til å snakke engelsk med henne.

Samtidig som flerspråklighet ble sett som en kompetanse blant ungdommene, visste de at det er det å beherske det norske språket som er hovedkriteriet for å lykkes både når det gjelder å få venner, i utdanningssystemet og videre i arbeidslivet. I en studie av nyankomne elevers sosiale spillerom i svenske skoler, skriver Skowronski (2013) at det ikke bare var lærere, men også elever som opprettholdt kontrollen over språkets korrekthet. Da jeg under de individuelle intervjuene, spurte ungdommene om hva de ønsket de kunne endre i sin hverdag, svarte de aller fleste, uavhengig av botid, at de skulle ønske de var bedre til å snakke norsk. Feven som hadde bodd i Norge i tre år, gikk i ordinær klasse, men fikk ekstra norskundervisning i gruppe:

Feven: Jeg kan ikke sånn perfekt, perfekt norsk. (...) Jeg prøver å snakke sånn perfekt norsk. Jeg blir flau når jeg snakker sånn derre ... vet ikke ... ja, sånn som jeg snakker nå liksom. Sånn, ikke perfekt norsk.

Tina: Hvem er det du blir flau overfor da?

Feven: Nei, ikke vennene mine hvert fall! Det er andre folk som jeg blir kjent med.

Overfor vennene som selv har et annet morsmål og som har samme erfaringer med å navigere mellom ulike språk i ulike kontekster, er det norske språket et redskap for å kommunisere, men i møte med majoritetsspråklige kan en aksent fungere som en markør som kan avsløre en som «ikke helt norsk». Slik sett kan man si at språk er en relasjonell og romlig situert praksis. I denne sammenheng får ikke den flerspråklige kompetansen lenger noen

vesentlig betydning, men blir heller beskrevet som noe å være flau over, mens i relasjon til andre minoritetselever ses det som noe man er stolt av og som anvendes i identitetsarbeidet.

Alexandra: Jeg får liksom ikke lyst til å snakke språket mitt, eller russisk, fordi jeg synes det er litt flaut. Men ... når jeg er med vennene mine da tør jeg mer ... da snakker jeg når jeg vil, uansett. Fordi de har jo sitt eget språk ... og liksom, alle de andre sitt språk høres rart ut for meg, ikke sant, og for dem høres språket mitt rart ut.

Videre i intervjuet med Alexandra spør jeg om hennes opplevelse av forlegenhet over eget morsmål kan handle om et forventningspress når det gjelder å snakke «riktig» norsk. Dette spørsmålet relaterte hun ikke til morsmål, men til bruken av multietnolekt (Quist, 2008), som på folkemunne ofte kalles kebabnorsk:⁴

Vi hadde en samtale i timen for ikke så veldig lenge sia. Det var ... om kebabnorsken skulle bli den nye norsken. Og da var det mange som protesterte på det. (...) Det er ingen som har sagt at vi skal ha tentamen i kebabnorsk liksom! Det er bare noe folk snakker ... hvert fall utlendinger snakker, det er ikke sånn at vi tvinger norske folk til å snakke det. Vi gjør det litt også fordi andre forstår det ikke. Så har vi liksom et hemmelig språk med hverandre.

Denne klasseromssituasjonen, hvor ungdomsspråket blir konstruert som en motsetning til og trussel mot majoritetsspråket, kan synes å ha bidratt til å andregjøre Alexandra, ettersom hun opplever å måtte forsvare denne språkbruken. Ved å konstruere ungdomsspråket som en trussel, fremstilles også brukere av dette språket som de som muliggjør en forringelse av majoritetsspråket. Alexandra motsetter seg denne fremstillingen ved å understreke at de ikke «tvinger norske folk til å snakke det» og posisjonerer seg dermed utenfor det norske «vi»et» og inn i et «vi» som «utlending». Samtidig viser Alexandra en refleksiv kompetanse om i hvilke sammenhenger man benytter seg av ulike språk. Det kan tenkes at det «å ha et hemmelig språk» blir særlig viktig i sammenhenger der det er det norske språket som verdsettes, både i undervisning og sosiale sammenhenger i skolens rom. Multietnolekt er en velkjent måte for ungdommer å bruke språk til å skape gruppetilhørighet, og er, som jeg vil komme tilbake til, en måte å iscenesette rollen som «innvandrerungdom».

Ved flere anledninger overhørte jeg hvordan lærere kommenterte overfor elever at de måtte huske på å ikke snakke kebabnorsk. Kommentarene ble ikke sagt på en nedsettende måte, snarere som en påminnelse som ungdommene virket som de var vant til å høre. Det kan ses som naturlig at lærere er opptatt av at elevene skal forholde seg til en formelt korrekt språkbruk. Samtidig kan dette tolkes som en form for disiplinering der ungdommene skal tilpasses en hvithetsnorm knyttet til det «rene» norske språket, som også henger sammen med en middelklassenorm der språket signaliserer ungdommenes fremtidige attraktivitet på arbeidsmarkedet.

Multietnolekt er en språkbruk som romlig sett er forbundet med forsteder utenfor større byer som Oslo og Stockholm. Ungdommene som vokser opp i disse forstedene har i mange sammenhenger, både gjennom mediebildet, av politikere og forskning, blitt fremstilt som problematiske og i fare for å havne i et utenforskap. I en analyse av kebabspråkdebatten i norsk media i 2009, skriver Bente Svendsen (2014, s. 50–51) at debatten knyttet an til en språklig renhetsideologi; norsk språk konstrueres som en homogen størrelse og et uttrykk for nasjonal identitet, i kontrast til det antatt blandede språket knyttet til problemungdom og fremtidig arbeidsledighet. Sett i sammenheng med lærernes fokus på at minoritetsungdom ikke måtte danne grupperinger med hverandre, tolker jeg det som at dette narrative om

problematiske innvandrerungdom fra Oslo, med Ahmeds (2014) ord, har «klistret seg fast» ved visse typer kropp, og dermed forflyttet seg romlig sett fra storbyen til småbyen.

Andre forskere (Rosales, 2010, s. 275) har beskrevet bruken av slik multietnolekt som en form for maskulinitetsprosjekt, der det hovedsakelig er gutter som bruker denne type språk. I den grad jenter bruker det, er dette de «tøffe» jentene. I mitt materiale ser jeg derimot ingen tegn til at multietnolekten er knyttet til «tøffhet». Snarere ser jeg det, i situasjoner hvor ungdommene med minoritetsbakgrunn er i klart mindretall, som at det handler om en isenesettelse av rollen som «innvandrerungdom». Der voksne ofte forbinder kebabnorsk med problemorienterte narrativ, relaterer ungdommene det til positive narrativ om hybride ungdomskulturer og multikulturelt fellesskap, det urbane og det globale. På samme måte som det å dele kunnskap om hverandres språk og kultur, kan dette ses som en måte å fremheve en multikulturell kompetanse som gir deltakerne positiv identitetsbekreftelse. Den språklige normen var, sammen med kroppslige kjennetegn, det som ekskluderte dem fra «norskheten», men samtidig var det denne ekskluderingen de hadde til felles og bruken av multietnolekt bidro til deres egen konstruksjon av posisjonen «utlending».

Konklusjon

Jeg åpnet artikkelen med et sitat av Alexandra som forsøkte å forklare hvordan hennes venngjeng hadde blitt til. «Jeg tror det er fordi vi er utlendinger», fortalte hun, men hvorfor det hadde blitt sånn, var vanskelig å sette ord på. En sentral følelse var opplevelsen av gjenkjennelse, en «connection» med andre med liknende erfaringer som en selv. Det var likevel dette andre, det som var så vanskelig å forklare, jeg ville undersøke videre. Spørsmålet jeg stilte var hvordan (re)produksjonen av kategoriene «utlending» og «norsk» skjer i skolen, og om dette kan forstås som uttrykk for en rasialiseringsprosess. I analysen har jeg gjort rede for tre sentrale faktorer som jeg mener kan forstås som elementer i en rasialiseringsprosess; romlig separasjon, hudfarge og språk. I artikkelen har jeg undersøkt hvordan disse virker sammen og bidrar til internaliseringen av subjektposisjonen «utlending». Artikkelen har belyst hvordan dette kan skje gjennom hverdagslige møter som ikke gir ungdommene bekreftelse på eget selvbilde, men heller reproducerer bestemte forestillinger om dem og posisjonerer dem i samlekategoriene «utlending».

Andre studier som har sett på hvordan ungdom bruker kategoriene «utlending» og «norsk» har vist hvordan dette kan være uttrykk for en lokal «sjargong». I Eriksens (2012) studie fra en skole i Oslo der elever med minoritetsbakgrunn var i flertall, kunne minoritets elever som ble omtalt som flinke bli kategorisert som «norske» og majoritets elever som opptrådte som bråkete bli posisjonert i kategorien «utlending». Selv om dette viser større spillerom i hvordan ungdommene kan defineres, er de binære kategoriseringene «utlending» og «norsk» fremtredende, og det som forstås som «norsk» er det som anses å lede til klasse mobilitet. Slik jeg ser det, er det derfor viktig å forstå ungdommers praksiser i lys av slike rasialiseringsprosesser som jeg har belyst her, og ikke bare noe de holder på med seg imellom. Ved å analysere materialet med et postkolonialt-fenomenologisk perspektiv har jeg vist hvordan rasialiseringsprosesser kan foregå i hverdagen. Samtidig som den rasialiseringsprosessen jeg peker på her ikke nødvendigvis er intensjonell, mener jeg at det er viktig å synliggjøre at rasialisering er noe som aktivt gjøres i hverdagen, og som også kan være en konsekvens av gode intensjoner.

Separate introduksjonsklasser er en organisatorisk løsning basert på at nyankomne raskt skal kunne lære seg majoritetsspråket og gå videre i utdanningssystemet. Men, som også tidligere forskning har vist, skaper dette et kompensatorisk fokus som ikke tar i betraktning de

ressursene elevene har. Ifølge skolens retningslinjer er det det norske språket som skal praktiseres i skolens rom og elevenes morsmål har en underordnet posisjon, som kun benyttes som et spesialpedagogisk tiltak (Pihl, 2009). Selv om det fantes en uttalt målsetting om å se flerkultur og flerspråklighet som ressurs havnet denne prioriteringen i andre rekke. Introduksjonsklassene, som også helt eller delvis var separert fra den øvrige skolen, kan derfor sies å være konstruert rundt en «manglende norskhetskompetanse», og bidro til å posisjonere de nyankomne elevene som annerledes og mindre kompetente. Samtidig kan funnene tyde på at slike tilskrivninger ikke bare gjaldt de nyankomne elevene, ettersom lengeboende elever også fortsatte å delta i separate språkgrupper. I sin analyse av utdanningspolitiske dokumenter, fant Fylkesnes (2019) at «norske» og «flerkulturelle elever» grupperes og beskrives ulikt. Mens de «norske» elevene beskrives som en gruppe individer som er forskjellige og karakteriseres gjennom sine kognitive ferdigheter, beskrives de «flerkulturelle» elevene som en gruppe som antas å trenge ressursbruk og spesialtiltak. Dette kan forstås som institusjonalisert hvithet, som resulterer i en hierarkisering av elevgrupper, der den hvite majoritets eleven ses som normen andre defineres ut ifra.

Det romlige perspektivet har bidratt til å belyse hvordan slike diskurser gjøres i praksis, gjennom at flerspråklige elever med behov for støtte skilles fysisk fra andre elever. Hvithetsnormen og den romlige separasjonen av elevene bidrar, slik jeg tolker det, til ungdommenes lesning av hverandre som ulike der «det norske» oppfattes som noe de nyankomne bør streve etter. Eksempelene i artikkelen viser hvordan ungdommens valg av språk og identitetsarbeid ble påvirket av den romlige konteksten de befant seg i, for eksempel om de var i introduksjonsklassens rom eller i en ordinær klasse, og hvorvidt de opplevde å passere som tilhørende eller ikke. I beskrivelsen av hvorfor de ikke ble ansett som norske av andre, var særlig de to markørene hudfarge og språk sentrale. Når elever som har bodd hele eller store deler av sitt liv i Norge velger å oppsøke introduksjonsklassene, eller selv velger å gå i språkgrupper, kan det tolkes som at disse rommene også er et «pusterom» fra det Ahmed (2012, s. 42) kaller et «hav av hvithet», der det å følge skolens institusjonelle linjer handler om å følge det som oppfattes som likt, som gjerne forbindes med hvithet og det «rene» norske språket. Med andre ord kan dette handle om å skape et rom for identitetsbekreftelse hvor elevene også får anerkjennelse for den kompetansen de besitter. Ungdommenes praktiske forhold til språk og evne til å veksle mellom ulike språk i ulike kontekster, gjorde dem til det Wadel (2008) har kalt innlemmelses-agenter, og materialet viste at minoritets elever som hadde bodd lenger på stedet, i mange tilfeller bidro til at de nyankomne fant seg til rette på skolen.

Et sentralt trekk ved en effektiv flerspråklig undervisning er pedagoger som både individuelt og kollektivt utfordrer nedvurderinger av elevers språk, kultur og identitet i samfunnet som helhet, skriver Cummins (2017). Et viktig steg i den retning er å betrakte skolen med et normkritisk blikk og tydeliggjøre hva hvithetsnormen, så vel som språknormen, betyr i et multikulturelt samfunn.

Om artikkelen

Jeg vil rette en stor takk til alle som har deltatt i dette prosjektet. Takk også til Sederholms Nordiska resestipendium og Anna Maria Lundins stipendiefond ved Smålands Nation for økonomiske bidrag til å gjennomføre feltarbeidet. Takk til fagfellene og redaktørene for nyttige og konstruktive tilbakemeldinger, og til Silje Mathisen, Susanne Stenbacka, Sofia Cele, Roger Andersson, Irene Molina og Micheline van Riemsdijk for kommentarer på tidligere utkast av artikkelen.

Noter

- 1 Denne artikkelen er en omskrivning av et manuskript som er en del av min avhandling «Between being and longing: Young former refugees' experiences of place attachment and multiple belongings» (Mathisen, 2020).
- 2 10 av ungdommene deltok i pilotstudien som fokuserte på deltakende observasjon, aktivitetsdagbøker og auto-fotografi. Ungdommene ble ikke formelt intervjuet, men deltok i uformelle samtaler og individuelle samtaler om bildene.
- 3 I tillegg til skolearenaen har jeg besøkt en del av ungdommene hjemme der jeg har snakket med foreldre og søsken, og fulgt med dem på fritidsaktiviteter og gåturer i nærmiljøet. De fleste deltakerne har fylt ut en aktivitetsdagbok, inklusive et sosialt nettverkskart og en del har bidratt med bilder av steder der de trives og tilbringer mye tid. Feltarbeidet er knyttet til mitt doktorgradsprosjekt ved Uppsala universitet (Mathisen, 2020). Prosjektet har i sin helhet hatt fokus på ungdom med flyktningbakgrunn og deres levde erfaringer med stedstilknytning og flere tilhørigheter.
- 4 I denne studien var det hovedsakelig ungdommene fra Østlandet som praktiserte en slik form for multietnolekt. Det er selvsagt mulig at ungdom i nord benytter seg av denne språkformen, men det var ikke noe jeg verken observerte eller som ble nevnte i intervjuene, slik som blant ungdommene på Østlandet. En årsak til det kan være den geografiske avstanden til Oslo, der slike talemåter er mest utbredt, men det kan også ha noe å gjøre med det at å snakke dialekt slik som ungdommene i nord gjorde, signaliserer en tydeligere tilhørighet i lokalsamfunnet og dermed også til «det norske».

Litteratur

- Ahmed, S. (2000). *Strange Encounters. Embodied others in Post-Coloniality*. London: Routledge.
- Ahmed, S. (2006). *Queer phenomenology: orientations, objects, others*. Durham, N.C.: Duke University Press.
- Ahmed, S. (2010). Vithetens fenomenologi. *Tidskrift för genusvetenskap*, (1-2), 48–69. Oversatt til svensk av: Amelie Björck. Tilgjengelig på: <http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/tgv/article/view/778/717>
- Ahmed, S. (2012). *On Being Included. Racism and Diversity in Institutional Life*. Durham, N.C.: Duke University Press.
- Ahmed, S. (2014). *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2008). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research*. London: SAGE Publications.
- Arneback, E. & Jämte, J. (2017). *Att motverka rasism i förskolan och skolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkoplæring for minoritetsspråklige elever. En kunnskapsoversikt*. Oslo: NOVA.
- Bjerrum Nielsen, H. (2014). *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bunar, N. (2016). Hållbar skolutveckling för lärande och hälsa – likvärdighet och kvalitet genom stödjande skolkultur och stödbaserad inkludering. *Socialmedisinsk tidskrift*, 93(5), 564–573.
- Bunar, N. (2018). *Education: Hope for Newcomers in Europe*. Aachen: Education International Research.
- Chinga-Ramirez, C. (2015). *Skolen ser ikke hele meg! En narrativ og postkolonial studie av sosial ulikhet i den videregående skolen gjennom minoritetselevers erfaringer med å være annerledes* (Ph.d.) Trondheim: 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>
- Collins, R. (2004). *Interaction Ritual Chains*. New Jersey: Princeton University Press.
- Cresswell, T. (1996). *In Place/Out of Place: Geography, Ideology, and Transgression*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

- Cummins, J. (2017). *Flerspråkige elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Dyer, R. (1997). *White*. London & New York: Routledge.
- Engen, T. O. (2010). Literacy instruction and integration: the case of Norway. *Intercultural Education*, 21(2), 169–181. <https://doi.org/10.1080/14675981003696305>
- Engen, T. O. & Lied, S. (2011). Strategies of differentiation in a multi-linguistic, multi-religious and multi-cultural school. *Journal of Teacher Education and Teachers' work*, 2(1), 55–67.
- Engen, T. O. (2014). Tilpasset opplæring i superdiversiteten? I Westrheim, K. og Tolo, A. (Red.), *Kompetanse for Mangfold: Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Erdal, M. B. & Strømsø, M. (2018). Interrogating boundaries of the everyday nation through first impressions: experiences of young people in Norway. *Social & Cultural Geography*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/14649365.2018.1559345>
- Eriksen, I. M. (2012). *Young Norwegians: Belonging and Becoming in a Multiethnic High School*. (Doktorgradsavhandling) Oslo: University of Oslo, Faculty of Humanities.
- Fanon, F. (2008). *Black Skin, White Masks*. New York: Grove Press. (Opprinnelig publisert 1952).
- Frankenberg, R. (1993). *White Women, Race Matters. The Social Construction of Whiteness*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- 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. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1482503>
- Garner, S. (2014). Injured nations, racialising states and repressed histories: making whiteness visible in the Nordic countries. *Social Identities*, 20(6), 407–422. <https://doi.org/10.1080/13504630.2015.1010707>
- Gilliam, L. (2019). Secularities-in-Practice: Accommodating Muslim Pupils and Preserving Danish Identity in Multi-ethnic Danish Schools. *Journal of Religion in Europe*, 12(1), 1–26. <https://doi.org/10.1163/18748929-01201001>
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2006). *Plausible prejudice*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Harlap, Y. & Riese, H. (2014). Hva skjer når vi ser farge innen utdanning? Mulighetene ved å teoretisere rase i skolen i et fargeblindt Norge. I Westrheim, K. og Tolo, A. (Red.). *Kompetanse for Mangfold: Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet: <https://www.imdi.no/tall-og-statistikk/> Hentet 08.01.2019.
- Jonsson, R. (2015). *Värst i klassen. Berättelser om stökiga pojkar i innerstad och förort*. Stockholm: Ordfront.
- Kunnskapsdepartementet. (2013a). *En helhetlig integreringspolitikk*. Meld. St. nr. 6. (2012–2013). Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2013b). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Meld. St. nr. 20. (2012–2013). Oslo.
- Lidén, H. (2001). Underforstått likhet. Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn. I Lien, M. et al. (Red.). *Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lundström, C. (2007). *Svenska latinas. Ras, klass och kön i svenskhetens geografi*. Göteborg & Stockholm: Makadam förlag.
- Lødding, B., Rønsen, E. & Wollscheid, S. (2018). *Utvikling av flerkulturell kompetanse i lærerutdanningen, grunnopplæringen og barnehagen. Sluttrapport fra evalueringen av Kompetanse for mangfold*. Rapport nr. 1 Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).

- Løvgren, M. & Orupabo, J. (2011). Norskhet. *Sosiologi i dag*, 41(3–4), 5–11.
- Massey, D. (1994). *Space, Place and Gender*. Cambridge: Polity Press.
- Mathisen, T. (2020). *Between being and longing: Young former refugees' experiences of place attachment and multiple belongings*. (Doktorgradsavhandling) Geographica 27. Department of Social and Economic Geography, Uppsala University.
- Miles, R. & Brown, M. (2003). *Racism*. London: Taylor & Francis Routledge (Key Ideas). Tilgjengelig på: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=111302&site=ehost-live>
- Molina, I. (2005). Rasifisering. Ett teoretisk perspektiv i analysen av diskriminering i Sverige. I de los Reyes, P. & M. Kamali. (Red.). *Bortom vi och dom. Teoretiska reflektioner kring makt, integration och strukturell diskriminering*. SOU 2005:41. Stockholm: Fritzes.
- Molina, I. (2007) Interseksjonella romsligheter (Intersectional spatialities). *Tidskrift för genusvetenskap*, 3(7–23).
- Nilsson, J. & Bunar, N. (2016). Educational Responses to Newly Arrived Students in Sweden: Understanding the Structure and Influence of Post-Migration Ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), 399–416. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024160>
- NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i utdanningssystemet*. Oslo: Departementenes service senter Informasjonsforvaltning.
- Pihl, J. (2009). Ethno-Nationalism and Education. I Alghasi, S., T. H. Eriksen og H. Ghorashi (Red.). *Paradoxes of Cultural Recognition. Perspectives from Northern Europe*. Research in Migration and Ethnic Relations Series, Ashgate.
- Quist, P. (2008). Sociolinguistic approaches to multiethnolect: Language variety and stylistic practice. *International Journal of Bilingualism*, 12(1–2), 43–61.
- Rosales, R. L. (2010). *Vid framtidens hitersta gräns: om maskulina elevpositioner i en multietnisk skola*. Stockholm: Mångkulturellt centrum.
- Rosales, R. & Jonsson, R. (2019). Skolan som antirasistisk rum? *Educare – Vetenskapliga Skrifter*, (4), 1–15. <https://doi.org/10.24834/educare.2019.4.1>
- Runfors, A. (2003). *Mångfald, Motsägelser och Marginalisering. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Runfors, A. (2009). Modersmålssvenskar och vi andra. Ungas språk och identifikationer i ljuset av nynationalism. *Utbildning & Demokrati*, 18(2), 105–126.
- Said, E. W. (2004). *Orientalism*. Stockholm: Ordfront.
- Skowronski, E. (2013). *Skola med fördröjning: nyanlända elevers sociala spelrum i «en skola för alla»*. Lund: Centrum för teologi och religionsvetenskap, Lunds universitet.
- Seeberg, M. L. (2003). *Dealing with difference: Two classrooms, two countries. A comparative study of Norwegian and Dutch processes of alterity and identity, drawn from three points of view*. (Doktorgradsavhandling). Rapport nr. 18 Oslo: NOVA.
- Seland, I. (2013). Fellesskap for utgjeving. Norsk skolepolitikk for en flerreligiøs og flerspråklig elevmasse etter 1970. *Tidsskrift for Samfunnsforskning*, 54(2), 187–214.
- Statistisk sentralbyrå (SSB). <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring#blokk-1>. Hentet 19.08.2020.
- Staunæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. Frederiksberg: Samfunns litteratur.
- Svendsen, B. A. (2014). Kebabnorskdebatten. En språkideologisk forhandling om sosial identitet. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 14(1), 33–62 Tilgjengelig på: <https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/976>
- Svendsen, S. (2014). Learning racism in the absence of 'race'. *European Journal of Women's Studies*, 21(1), 9–24. <https://doi.org/10.1177%2F1350506813507717>

- Tolo, A. (2014). Utforming av utdanningspolitikk på det flerkulturelle området. I Westrheim, K. og A. Tolo. (Red.). *Kompetanse for Mangfold: Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Trøften, D. (2010). *Skolen er fra Mars, elevene er fra Venus – Utdanning i et multietnisk samfunn. [OMOD-rapport 2010](#)*.
- Vassenden, A. (2011). Hvorfor en sosiologi om norskhet må holde norskheter fra hverandre. *Sosiologi i dag*, 41(3–4), 156–182.
- Wadel, C. (2008). Innlemmelser i sosiale fellesskap. *Sosiologisk tidsskrift*, 16(3), 237–253.
- Willis, P. (1993). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Ashgate Publishing.