

Andregjøring gjennom undervisningsmetoder: En blindsoner i norsk skole?

Carla Ramirez Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Kris Kalkman Dronning Mauds Minne Høgskole

Laila Engan Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Abstract: This chapter explores the way teaching methods and physical organization of classrooms in upper secondary schools in Norway result in Othering and marginalization of newly arrived non-Western students. Drawing on interviews with 49 ethnic minority students in four schools, this study reveals the agency of materiality in reproducing Othering processes. Guidelines from the Norwegian National Curriculum (Kunnskapsdepartementet, 2017) assert that didactical methods such as group work, group discussions and project work contribute to cooperative learning, increased reflection skills and student participation. In this study, analysis inspired by Barad's (2007) posthumanism and Mignolo's (2009)/Spivaks (1998) decolonial theory demonstrates how the physical organization in classrooms and the materiality of teaching methods are incorporated in an epistemology of modernity, individualism, and Western values. This European and continental backdrop of educational and pedagogical traditions is not necessarily understood by non-Western students with experiences from other worldviews and school systems.

Keywords: teaching methods, upper secondary school, newly arrived students, posthumanism, decolonial theory

Innledning

Dette kapitlet undersøker hvordan arbeidsformer, undervisningsmetoder og fysisk organisering i videregående skole kan føre til utenforskap. Kapitlet undersøker utenforskap og marginalisering av elever med minoritetsbakgrunn, særlig elever med ikke-vestlig bakgrunn, kort botid i Norge og med kort erfaring i ordinære klasser med norske elever.¹

I Norge er det et overordnet mål at utdanningssystemet skal utjevne sosiale og geografiske forskjeller og gi alle elever like muligheter til læring (Nohre-Walldén, 2021). Alle elever, uavhengig av sosioøkonomisk status, kjønn, etnisitet, religion, bosted og foreldres utdanning, skal ha samme mulighet til å tilegne seg kunnskap. Individuelt tilpasset opplæring og tilrettelagt undervisning skal bidra til å realisere disse målene (Pihl, 2006). Likevel befinner vi oss i et paradoks. Forskning viser et gap mellom minoritetselevers holdninger til skolen og deres skoleprestasjoner (Wiborg et al., 2011). Ungdom med ikke-vestlig bakgrunn sliter oftere faglig, har lavere karakterer og skårer dårligere på nasjonale prøver enn elever uten innvandringsbakgrunn og elever fra andre vestlige land, selv om de har en positiv innstilling til skole og utdanning (Amundsen & Garmannslund, 2016). Opheim et al. (2013) skriver at elever fra ikke-vestlige land gjør det gjennomgående dårligere enn andre elever rent faglig i norsk skole. Samtidig er det en overrepresentasjon av minoritets elever i spesialundervisning, og særskilt tilrettelagt undervisning er et utbredt fenomen i norsk skole i dag (Ramirez, 2022). Leirvik (2016) antyder at innvandrerforeldres autoritet og sosiale kontroll kan virke fordelaktig for suksess i det norske utdannings-systemet, selv om omkostningene kan være mindre autonomi, mer press og dårligere psykisk helse hos minoritets elever. Utdanningsbildet for denne elevgruppen er dermed komplekst.

Ifølge kompetansemålene i læreplaner for studiespesialisering fra læreplanverket for Kunnskapsløftet, skal varierte arbeidsformer som prosjektarbeid, samarbeidsoppgaver, diskusjoner i klassen, gruppearbeid og muntlige presentasjoner føre til samarbeidslæring, økt refleksjonskompetanse og elevmedvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2019). Fram til nå har det vært lite forskning som viser hvordan pedagogiske

1 Elever med minoritetsbakgrunn defineres som elever som har et annet morsmål enn norsk, samisk og engelsk i norsk skole, elever som har to utenlandsfødte foreldre og fire utenlandskfødte besteforeldre. Elever med ikke-vestlig bakgrunn er elever fra Øst-Europa, Asia, Afrika, Sør- og Mellom-Amerika og Tyrkia (Statistisk sentralbyrå, 2022).

metoder og klasseromsorganisering kan bidra til utenforskap for elever med ikke-vestlig bakgrunn. Forskning på andregjøring² og utenforskap hos minoritets elever i skolen har stort sett dreid seg om sosialt utenforskap (Chinga-Ramirez, 2015; Mathisen, 2020; Nadim & Fladmoe, 2021), studier som avdekker diskursive og strukturelle føringer som bidrar til å reproducere sjanseulikheter for denne elevgruppen (Hilt, 2017), og studier som setter søkelys på rasisme og hvite privilegier (Fylkesnes, 2019). Forskning viser behov for ny kunnskap som kan bidra til å gjøre undervisningen mer relevant for denne elevgruppen, slik at skole og utdanning blir meningsfulle arenaer for alle elever. Våre analyser viser hvordan arbeidsformer, undervisningsmetoder og fysisk organisering av klasserommet er innlemmet i en moderne, vestlig og individualistisk kunnskapstradisjon. Denne kunnskapstradisjonen forstås ikke nødvendigvis av elever med erfaringer fra andre skolesystemer, da den baserer seg på individualisme, rasjonalitet og konkurranse.

Kontinentale blindsoner

Kapittelet viser de mange forbindelsene som finnes mellom den kontinentale, europeiske og pedagogiske kunnskapstradisjon og undervisningspraksiser/romorganisering i skolen. Vi synliggjør en blindsoner der undervisningsmetoder forankres i en eurosentrisk og individualistisk epistemologi som ikke nødvendigvis mestres av elever med erfaring fra andre kunnskapstradisjoner, for eksempel fra mer autoritære skolesystemer som vektlegger gruppetenkning, lojalitet, lydighet og pugging (Dypedahl et al., 2017).

Inspirert av posthumane og dekoloniale perspektiver (Barad, 2007; Mignolo, 2009; Zembylas, 2018a, 2018b) undersøker vi hvordan erfaringer av utenforskap og marginalisering kan forstås som forbindelser mellom skolens kontinentale og europeiske kunnskapstradisjon og dens fysiske og didaktiske materialitet. Når grensene mellom hva som blir undersøkt utvides, oppstår det nye former for kunnskap som gir oss større og utvidet innsikt i minoritets elevenes erfaringer i skolen (Bayley, 2018).

2 Begrepet *andregjøring* viser til hvordan gruppetilhørighet kan føre til marginalisering, utenforskap og ekskludering. Begrepet kommer fra de- og postkolonial teori, og viser til hvordan ord, handlinger og prosesser plasserer/definerer noen som *de andre* og ikke som en del av *vi* eller *oss* (Chinga-Ramirez, 2015).

Vi flytter vårt forskningsfokus vekk fra relasjonelle, samhandlings- og diskursive perspektiver for å rette oppmerksomheten mot materialitetens agentskap gjennom skolens arbeidsmåter, undervisningsmetoder og den fysiske organiseringen. Dette gjøres ved å omfavne ideen om at *den andre* oppstår i et samspill med materialitet (Zembylas, 2018a, 2018b), og vi utforsker hvordan materialitetens agentskap kan bidra til både å skape og gjenskape det å gjøre noen til *den andre*. Målet vårt er å forstå hvordan menneskelige, ikke-menneskelige og mer-enn-menneskelige elementer samhandler inne i sosiale og kulturelle (an)samlinger. For å oppnå dette, følger vi Barad (2003) som skriver:

Agentskap kan ikke tildeles som en egenskap hos *subjekter* eller *objekter* (siden de ikke eksisterer som sådan i forkant). Agentskap er i det hele tatt ikke en egenskap – det er *gjøren/væren* i sin intra-aktivitet. Agentskap er iverksettingen av iterative endringer i spesifikke praksiser gjennom dynamikken i intra-aktivitet. (s. 827, vår oversettelse)

Ved å se nærmere på klasserommets møblering og måten elevene sitter på rundt et bord, oppgavene de får av lærerne og retningslinjene for løsning av oppgavene, prøver vi å forstå hvordan en samling av ulike elementer er sammenkoblet og intra-agerer med hverandre. Disse *ansamlinger* består av elevenes kropper, klasserommet, bord, stoler, PC-er, bøker, skrivesaker og så videre, og blir del av ett eller flere performative fenomener som utøver og konstituerer en bestemt kulturell og pedagogisk kunnskapstradisjon. Ved å anerkjenne at både menneskelige og ikke-menneskelige elementer samhandler og påvirker hverandre i skolen, blir det mulig å stille spørsmål ved hvordan ansamlinger bidrar til å forme minoritetslevers verden og erfaringer. Å utforske minoritetslevers erfaringer gjennom materialiteten i blant annet arbeidsformer gir oss en unik mulighet i å anvende *ansamling* som en grunnleggende enhet for analyse, og slik utvide eksisterende forståelser for hvordan klasserommets fysiske utforming reproducerer en normativ måte å løse de faglige oppgavene på. Den norske fellesskolen blir tatt for gitt som *normal*, samtidig som den reproducerer og viderefører et bestemt kulturelt verdigrunnlag som ikke nødvendigvis forstås av elever med andre referanserammer fra sin oppvekst.

Kapittelet er et bidrag til teorien om posthumanisme og dekoloniale perspektiver i utdanning, hvor det menneskelige, ikke-menneskelige og mer-enn-menneskelige forstås som allerede sammenfiltrede intra-aktive agenter i enhver ansamling. Barad (2007) fremmer at:

On an agential realist account, matter does not refer to a fixed substance; rather, matter is substance in its intra-active becoming—not a thing, but a doing, a congealing of agency. Matter is a stabilizing and destabilizing process of iterative intra-activity. Phenomena—the smallest material units (relational «atoms»)—come to matter through this process of ongoing intra-activity. That is, matter refers to the materiality/materialization of phenomena, not to an inherent fixed property of abstract independently of existing objects. (s. 822)

Dette innebærer et skifte fra å betrakte virkeligheten i et klasserom gjennom statiske definisjoner, til å erkjenne virkeligheten i et klasserom som stadig foranderlig/dynamisk/performativ i sin pågående materialisering gjennom intra-aksjoner (Barad, 2007, s. 234).

I det følgende delkapittelet kontekstualiserer vi studien, før vi fortsetter med teoretiske redegjørelser av posthuman og dekolonial teori. Videre beskrives metodologien og analyseprosessen, før vi presenterer analyser av tre ungdommers erfaringer med undervisningsmetoder i norsk skole. Til slutt argumenteres det for viktigheten av å inkludere ikke-menneskelige og mer-enn-menneskelige agenter i forskning på mangfold i skole og utdanning, for slik å avdekke tatt-for-gittheter og eurosentrisk kunnskap innbakt i pedagogiske praksiser.

Kontekstualisering

Elevenes skoleprestasjoner er sterkt avhengig av kunnskap om det språket som brukes i skolen, kjennskap til læringsstrategier, undervisningsmetoder og ferdigheter i bruk av det fysiske rommet i klasserommet, i tillegg til de underliggende kulturelle verdiene som anvendes i opplæringen. Disse didaktiske metodene og pedagogiske arbeidsformene forstås som resultat av et historisk sammenfiltret nettverk som inngår i en kontinental europeisk pedagogisk tradisjon. Det er forholdsvis lite forskning som har satt søkelys på hvordan pedagogiske arbeidsformer, didaktiske metoder og skolens fysiske organisering skaper ekskluderende barrierer for elever som ikke deler de historiske, sosiale og kulturelle referansepunktene. Selv om alle elever har rett på tilpasset opplæring i norsk skole (Opplæringslova, 1998, § 1-3) viser vi i dette kapittelet hvordan den kontinentale kunnskapstradisjonen er innbakt i en vestlig, individualistisk og kulturell referanseramme som danner grunnlaget for hele opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Nordisk forskning viser at norsk utdanning favoriserer en bestemt type elev, nemlig en norsk, cis-kjønn³, heterofil, funksjonsfrisk og med middelklassebakgrunn (Chinga-Ramirez, 2015; Eriksen, 2017; Fylkesnes, 2019; Lundberg, 2021; Ulrichsen et al., 2021; Aasland & Engelsrud, 2021). Chinga-Ramirez (2015) stiller seg kritisk til hvordan kategorien *elev* regnes som objektiv og nøytral, uten hensyn til nasjonalitet, hudfarge, kjønn, sosioøkonomisk bakgrunn, foreldrenes utdanningsnivå, oppvekstvilkår eller kroppslige erfaringer. Haugen (2015) undersøker hvilke læringsstrategier som brukes i norsk skole og viser hvordan kun det som blir ansett som relevant og legitimt av skolen og lærerne blir aktivert og brukt i undervisningen. Dette fører til at bakgrunnskunnskapene hos elevene som ikke *passer inn*, ikke blir sett eller anerkjent. Riese et al. (2020) undersøker NOU 2015: 8 *Fremtidens skole* og gjør en analyse av hvordan selvregulering er blitt et pedagogisk mål i utdanning. De viser hvordan forventninger til framtidens elever rammes inn av både dannelsorienterte idealer og nyliberale diskurser, hvor nyliberale verdier som selvregulering blir dominerende gjennom målsettingen om å styrke folkehelse og livsmestring.

Disse studiene viser hvordan utdanning viderefører et individualistisk syn på eleven, hvor egenskaper og eventuelle *mangler* undersøkes gjennom én variabel som tillegges avgjørende betydning, nemlig eleven selv. Kulturell, sosioøkonomisk, verdimessig og materiell bakgrunn blir lite vektlagt. I dagens norske utdanningskontekst, hvor sosial og økonomisk ulikhet er økende utfordringer, er det en vesentlig politisk, sosial og intellektuell oppgave å bidra med kunnskap om hva som skaper utenforskap og andregjøring hos nyankomne ikke vestlige elever i norsk skole. Med inspirasjon fra posthuman og dekolonial teori, belyser vi hvordan differensieringsprosesser og sosial ulikhet reproduseres gjennom intra-aktive ansamlinger bestående av kropp, menneskelig og ikke-menneskelig, levende og ikke-levende materialitet i norsk skole.

Posthuman og dekolonial teori

Vår forståelse om at det finnes en blindsoner i forbindelsen mellom undervisningsmetoder, fysisk organisering og en eurosentrisk/individualistisk epistemologi, åpner opp for et teoretisk rammeverk som tillater oss å se

3 En ciskjønn er en person som identifiserer seg med det kjønn hen blir registrert som ved fødselen. Det betyr for eksempel at du ble registrert som jente ved fødselen og opplever at det kjønn stemmer med hvem du er.

forbi isolerte aktører. Michalinos Zembylas (2018b) argumenterer for hvordan samspillet mellom posthuman og dekolonial teori kan være fruktbar og komplementær. Begge perspektiver er kritiske til *human exceptionalism*, en forestilling om at mennesket er unikt og skal være hovedfokus i all forskning. Begge perspektiver har sosial rettferdighet som mål og utfordrer generaliserte og essensialiserte forestillinger om verden. Mens posthumane perspektiver vektlegger hvordan mennesket skapes intra-aktivt og performativt i relasjon til sine omgivelser (Barad, 2007), forsøker dekolonial teori å bevisstgjøre oss fra illusjonen om eksistensen av universell kunnskap og forestillingen om et subjekt uten kropp, kontekstløst, uten relasjoner og urørt av geopolitisk historie som både rangerer, rasialiserer og devaluerer (Mignolo, 2009). Begge perspektivene påpeker at all kunnskap er situert, kroppslig, relasjonell og konstruert. Mignolo (2009) spør: «Er det gjennom å skjule sin egen historiske og geografiske plassering at den vestlige epistemologien har lyktes i å skape ideen om universell kunnskap? Som om det vitende subjektet også var universelt?» (s. 160, vår oversettelse). Selv om posthumanisme og dekolonial teori har flere fellestrekk, skal vi i det følgende redegjøre for deres særtrekk og relevans for denne studien.

Materialitetens agens

Karen Barad er en av grunnleggerne av posthumanisme og av teorien om agential realisme (se også kapittel 9, Ramirez, 2024). Barad (2007) erkjenner at subjektene ikke er atskilte fra, men tett påkoblet og sammenvevd med materialitet, ikke-menneskelige og mer-enn-menneskelige agenter. Multiplisitet og sammenfiltringer er konseptuelle kjennetegn på posthumane virkelighetsoppfatninger. Posthumanisme kan hjelpe oss å forstå hvordan skolens materialitet har dynamisk agens i virkelighetens intra-aktive tilblivelse. Istedenfor å tenke på hvordan vi som forskere skal representere sosiale kategorier, aktører og strukturer, viser posthumanisme hvordan virkeligheten forstås gjennom ansamlinger (*assemblages*) (Deleuze & Guattari, 1988) og sammenfiltringer (*entanglements*) (Barad, 2007). Ansamlinger viser til multiplisiteten i fenomener, ikke bare hvordan fenomener består av nettverk av materialitet, følelser, kropper, subjekter, atmosfærer og så videre med forbindelser til hverandre, men hvordan forbindelsene er uatskillelige fra hverandre. Det som teller er hva som skjer mellom forbindelsene, i det relasjonelle, i det sammenvevde mellomrommet, ikke i sosiale relasjoner, men i det sammenvevde mellomrommet. Det

er i intra-aksjoner at det kontinuerlig skapes forskjeller, nye forbindelser og tilblivelser i ansamlinger (Murriss, 2021). Barad bruker begrepet *entanglement* for å beskrive at det å være sammenfiltret (*entangled*) går forbi å være sammenvevd, som en kobling mellom to separate enheter. Barad understreker at vår eksistens ikke er individuell, at subjekter ikke eksisterer før vi intra-agerer med omgivelsene (Barad, 2007). Når objekter, subjekter og materialitet blir sammenfiltret, er det fordi de intra-agerer med hverandre, og gjennom sin intra-agens blir de til og virkeligheten tar form (Dahl, 2021). I Barads posthumanisme er intra-aksjon en grunntanke. *Intra-aksjon* skiller seg fra *interaksjon* ved at det relasjonelle er det primære (Bayley, 2018). Hun skriver: «The notion of intra-action (in contrast to the usual 'interaction', which presumes the prior existence of independent entities) represents a profound conceptual shift» (Bayley, 2018, s. 815).

Barads (2007) forståelse av at agens ikke kun er en egenskap ved subjektet, men avhengig av intra-aksjon med andre agenter, åpner opp for andre måter å forstå ikke-vestlige elevers erfaringer i skolen. I dette påvirkningsforholdet er relasjoner og forbindelser i ansamlingene det primære. Subjekter kan, i Barads posthumanisme, ikke forstås uten å ta i betraktning de ansamlingene som rommer dem, hvor ikke-menneskelig og mer-enn-menneskelig materialitet inngår som en naturlig og viktig del av virkeligheten. Ansamlinger forstås som nettverket av forbindelser mellom alle dimensjonene, både menneskelige, ikke-menneskelige og mer-enn-menneskelige (relasjonelle, diskursive, temporale, romlige forbindelser osv.). Teorien om posthumanisme belyser hvordan *alt* (elever, klasserommet, lærere, skole, undervisningsmetoder, utdanningsplaner, utdanningspolitikken mfl.) står i konstant bevegelse og blir til gjennom intra-aksjoner (Barad, 2007).

I dette kapittelet er vi kritiske til forestillingen om et selvstendig og autonomt elev-subjekt. Vi er inspirert av Barads idé om elevens subjektivitet som stadig tilblivende i de ulike ansamlingene subjektet er en del av i en skolehverdag (Barad, 2007). I våre analyser vektlegges intra-aksjoner som oppstår mellom elever med ikke-vestlig bakgrunn, didaktiske valg som brukes i opplæringen, og romorganisering i undervisningssituasjoner. I det følgende redegjøres det for Walter Mignolos (2009) dekoloniale kritikk av vestlige kunnskapstradisjoner som hevder at kunnskap er objektiv og universell (s. 162), og dekoloniale teoretiker Gayatri Spivaks epistemiske vold. Selv om posthumanisme og dekolonial teori har forskjellige teoretiske innganger, forenes de ifølge Zembylas (2018b) i en sterk kritikk av «human

exceptionalism, the assumption that humans are unique and should be the main focus of our concern» (s. 254).

Nullpunktposisjon og epistemisk vold

Vårt utgangspunkt er at den norske skolen er posisjonert i en vestlig, middelklasse- og individualistisk epistemologisk tradisjon (Mignolo, 2009). Troen på den vitenskapelige metoden, positivisme, nøytralitet og objektivitet (re)produserer ansamlinger av andregjøring hos elever som havner utenfor det vestlige kunnskapsgrunnlaget (Chinga-Ramirez, 2015; Ramirez, 2022).

Den dekoloniale teoretikeren Walter Mignolo (2009) skriver hvordan verden, gjennom kolonitiden, ble oppdelt i en forestilling om at den første verden hadde *kunnskap*, mens den tredje verden hadde *kultur* (s. 159). Mignolo (2009) beskriver denne koloniale forestillingen som *en nullpunktposisjon*⁴ og viser til forestillingen om en abstrakt universalisme, hvor det vestlige subjektet betrakter verden fra et såkalt *objektivt, nøytralt observasjonspunkt* (s. 160). Fra denne posisjonen kan det vestlige subjektet observere andre subjekter uten selv å bli observert, og dette privilegiet har gitt det vestlige subjektet en uforholdsmessig stor innflytelse på hvordan andre kulturer og samfunn har blitt forstått og representert. Nullpunktposisjonen forstås gjennom metaforen om en fisk som svømmer i vann. Det er svært vanskelig for fisken å beskrive og føle vannet, da det er allestedsnærværende i dens omgivelser. På skolen er det også slik at noen elever føler seg helt hjemme. Elevenes tillærte kunnskaper og kroppslige disposisjoner bidrar til at de kan handle på en spontan måte i skolesammenheng, og de fornemmer umiddelbart normaliteten og det sosiale spillet. Disse elevene handler ubevisst, ettersom deres historiske, kulturelle, materielle, diskursive og sosiale bakgrunnskunnskap er innebygd og sedimentert i skolekulturen og i pedagogiske praksiser. Andre elever, derimot, og spesielt mange nyankomne ikke-vestlige elever, er enda ikke i stand til å legemliggjøre objektiviteten og nøytraliteten som skolene presenterer seg selv gjennom. De blir andregjort når deres sosiale, materielle og kulturelle bagasje ikke gjøres relevant eller blir anerkjent i skolesammenheng.

Både posthumanisme, dekolonial tenkning og feministiske/nymaterielle teorier hevder at det vestlige subjektet har hatt en privilegert posisjon

4 Nullpunktposisjon er vår oversettelse av Mignolos (2009) «hubris of the zero point».

i forhold til andre kulturer og samfunn. Samtidig peker de på betydningen av kontekst, relasjoner og gjensidighet. Forskning viser at mange ikke-vestlige elever erfarer andregjøring i den norske skolen gjennom nettopp et subtilt, men sterkt assimileringsspress for å tilpasse seg normaliteten i det norske klasserommet (Ramirez, 2022). Dette presset forstås ifølge Spivak (1988) som *epistemisk vold* (s. 76). Epistemisk vold skjer når en bestemt type kunnskap og indre logikk skal gjelde for alle, og volden avdekkes når andre kunnskapstradisjoner devalueres eller mistenkeliggjøres som irrelevante (Spivak, 1988). Epistemisk vold handler om hvilken kunnskap som blir verdsatt, og hvilken som ikke blir vedsatt. Spivaks (1988) forståelse av *vold* er en problematisering av den gyldige og normaliserte kunnskapen som undertrykker og nekter en anerkjennelse av *den andres* subjektivitetsprosess (s. 75).

Barads posthumanisme og Mignolos og Spivaks dekoloniale perspektiver kan bidra til nettopp å åpne opp for kritiske perspektiver på objektivisme og universalisme i norsk skole. Barads teori om relasjonalitet og intra-aksjoner komplementerer Mignolos teori om en nullpunktposisjon og Spivaks teori om epistemisk vold. Den gjensidige påvirkningskraften mellom Barad, Mignolo og Spivak bidrar til et kraftfullt teoretisk rammeverk i analysen av ikke-vestlige elevers erfaringer med andregjøring i skolen, og i hvordan andregjøring manifesteres og performativt utøves gjennom undervisningsmetoder og klasserommets fysiske organisering.

Metodologi og etiske betraktninger

Dette kapittelet baserer seg på samtaler med 49 elever med minoritetsbakgrunn i videregående opplæring. Samtalene ble gjennomført i perioden 2013 til 2021 og består av tre ulike undersøkelser gjennomført av første- og tredjeforfatter. I den første undersøkelsen brukes empiri fra førsteforfatters doktorgradsavhandling, som handler om minoritetselvers erfaringer med å gå i norsk videregående skole. Studien består av både intervjuer og skoleobservasjoner av 21 minoritets elever i tre videregående skoler i en storby i Norge. Intervjuene ble gjennomført i skolene og observasjoner ble gjennomført i klasserommet til både innføringsklasser og studiespesialisering på vgl. I samtaler med elevene ble de oppfordret til å fortelle om skolehverdagen på videregående skole. Den andre undersøkelsen ble også gjennomført av førsteforfatter, og handler om hvordan åtte minoritets elever på vg2 forteller om hverdagslivet sitt i to rurale videregående skoler

i Norge. Intervjuene ble gjennomført i 2018, og elevene var barn av flyktninger eller var flyktninger selv, og barn av arbeidsinnvandrere. Den tredje undersøkelsen ble gjennomført av tredjeforfatter og består av en intervju-studie om nyankomne elever og deres erfaringer som elever i overganger i voksenopplæring og i videregående skole. Utvalget består av både gutter og jenter med minoritetsbakgrunn i grunnskoleklasser i voksenopplæring, i innføringsklasser, i kombinasjonsklasser og i vg1, vg2 og vg3.

Innføringsklasser er et tilbud for nyankomne ungdommer mellom 16 og 24 år med kort botid i Norge. Tilbudet er beregnet for elever som har avsluttet ungdomsskolen, enten i hjemlandet eller i Norge. Kombinasjonsklasser omfatter også elever som ikke har nårig skole fra hjemlandet og som dermed trenger norsk grunnskoleeksamen. Både innføringsklassene og kombinasjonsklassene vektlegger norskopplæring. Elevenes aldersspenn ved intervjutidspunktet var fra 16 til 34 år, og de fordeler seg på seks ulike videregående skoler: fire urbane skoler i en storby i Norge, og to rurale skoler i små tettsteder i en region i Norge. Elevenes bakgrunn er variert, med opprinnelse fra Asia, Midtøsten, Afrika, Europa og Sør-Amerika. Deltakere var elever på helse- og oppvekstfag, elektrofag, byggfag, teknikk og industriell produksjon, frisørinja og studiespesialisering. Elevene som ble intervjuet, er både innvandrere, flyktninger, barn av arbeidsinnvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Alle samtykket til å delta i studiene. Intervjuene ble gjennomført i skolene, etter avtale med både rektor og lærere, og varte fra ca. 30 minutter til over en time. Alle intervjuene ble tatt opp på bånd og senere transkribert. Samtalene med elevene i alle tre undersøkelser vektlegger møtet med norsk videregående skole, hvordan elevene erfarer lærere, fag, undervisningsmetoder, klasserommet og skolens fysiske utforming. Det er elevenes egen forståelse av norsk skole, hva som er viktig for dem i skolehverdagen og hvordan de erfarer ulike aspekter ved skolen, som er fokuset i samtalene. Deres botid i Norge varierer fra ett år til å ha blitt født i Norge.

Elevene i denne studien er mangfoldige, de kommer fra ulike land i verden og befinner seg i Norge av ulike årsaker. Likevel er norsk videregående skole en sosial kontekst og en ramme for deres erfaringer. Empirien i denne studien vektlegger sitater fra tre elever med kort botid i Norge (2–5 år), og med ikke-vestlig bakgrunn. Disse elevene har utfordringer med å forstå enkelte undervisningsformer i skolen. De tre forfatterne av denne studien danner et forskerkollektiv med ulikt geografisk utgangspunkt, og deres sosiale posisjon varierer i den koloniale matrisen av makt og hierarkier (Ulrichsen et al., 2021). Alle de tre forfatterne er pedagoger i

UH-sektoren. Førsteforfatter er kvinne, opprinnelig fra Latin-Amerika, bosatt i Norge og utdanningsforsker. Andreforfatter er mann, opprinnelig fra Nederland, nå bosatt i Norge og utdanningsforsker. Tredjeforfatter er kvinne, født, oppvokst og bosatt i Norge, og utdanningsforsker. Undersøkelsene er godkjent av personombudet i Norsk senter for forskningsdata (NSD, nå Sikt), og studiene følger etiske retningslinjer når det gjelder personvern, deltakernes frivillighet i forskning og håndtering av det innsamlede datamaterialet. Både navn på elevene og skolene er anonymiserte.

Analyseprosessen

Da førsteforfatter jobbet med doktorgradsarbeidet sitt, la hun merke til at flere ungdommer fortalte om utfordringer med å forstå *skole*. Da førsteforfatter hadde samtaler med ungdommene, la hun merke til hvordan noen elever gav uttrykk for at de ikke skjønnte enkelte undervisnings- og didaktiske metoder som brukes i undervisningssammenheng, men hun klarte ikke å sette fingeren på hva det var eller hvorfor. Ifølge St. Pierre (2021) starter postkvalitativ forskning med teorier og/eller konsepter, og ikke gjennom metode. Hun skriver: «It (postqualitative inquiry) begins with poststructural theories and concepts, which I argue do not allow one to think methodology. Postqualitative inquiry does not begin with or use any preexisting social science research methodology» (St. Pierre, 2021, s. 5). Førsteforfatter har også vært minoritets elev i norsk skole, og hun syntes også det var vanskelig å forstå norsk skole den første tiden. Denne erfaringen aktiverer forbindelser, engasjement og anerkjennelse, og ifølge Zembylas et al. (2021) er disse affektive/personlige/kroppslige fornemmelser stedet hvor ny teoretisering kan starte (s. 43).

Førsteforfatter kom etter hvert i dialog med andreforfatter, og de bestemte seg for å skrive om dette sammen. Både første- og andreforfatter jobber innenfor posthumane, dekoloniale og postrepresentasjonelle teorier. Vi kritiserer representasjonslogikken som lener seg på en dualistisk ontologi, hvor man antar at den virkelige verden er der ute og at det er vår oppgave som forskere å representere virkeligheten gjennom *funn* (St. Pierre, 2021, s. 5). Vi la spesielt merke til hvordan elevene fortalte om utfordringer knyttet til *vestlige undervisningsmetoder* som gruppearbeid, prosjektarbeid, muntlig framføring og organisering av rommet i tilknytning til disse arbeidsformene. Dialogen mellom oss dreide seg om dekoloniale

betraktninger som handlet om hvordan norskheten og vestligheten i norsk skole er usynlig, men likevel allestedsværende.

Etter hvert kom vi i dialog med tredjeforfatter, som hadde samlet inn lignende empiri. Vi leste empirien i den tredje undersøkelsen, og elevene uttrykte også lignende utfordringer med undervisningsformer i videregående skole. Vi inkluderte dermed tredjeforfatter inn i dette forskerkollektivet. Vi samlet empirien fra alle de tre overnevnte studiene (til sammen 49 intervjuer), og valgte tre fortellinger som beskriver elevenes utfordringer med undervisningsmetoder i videregående skole. I tillegg anvendes observasjonsmaterialet fra én av undersøkelsene gjort av førsteforfatter. Vi velger dermed å gjengi fortellinger fra tre elever og én observasjon av gruppearbeid. Vi valgte fortellinger som illustrerer elevenes erfaringer med skolens arbeidsformer, og observasjonen som ble valgt viser hvordan gruppearbeid og prosjektarbeid vanligvis blir gjennomført i skolen. I delkapitlene som følger, drøftes elevenes erfaringer med skolens undervisningsmetoder.

Erfaringer med undervisningsmetoder

Gjennom elevenes utsagn får vi et dynamisk bilde som viser hvordan sammenfiltrering av elevenes erfaringer i møte med skolens materialitet bidrar til at elever blir eksponert for pedagogiske og didaktiske prosesser som erfares som devaluerende og andregjørende. Didaktiske metoder og fysiske rammer i klasserommet gjenspeiler en illusjon om eksistensen av en universell form for best pedagogisk praksis, og våre funn utfordrer idéen om at alle elevene passer inn i en bestemt (og nokså smal) forestilling om lærende subjekter. I de følgende delkapitler analyseres observasjonsmateriale og utsagn fra tre deltakere som beskriver hvordan andregjøring skapes i skolen.

Prosjektarbeid

Følgende observasjon illustrerer hvordan prosjektarbeid kan foregå i videregående skole:

Klasserommet er stort, lyst og luftig, med store vinduer. Lærerens pult står fremst i klasserommet, med en stor Blackboard-tavle og prosjektor. Rommet er utformet slik at stoler og pulter tar mesteparten av plassen i rommet. Hver elev har sin egen pult og stol, selv om elevenes plassering skifter. I gruppearbeid blir klassen delt i flere

grupper med fire til syv elever, avhengig av oppgave og klassestørrelse. Gruppene kan være selvvalgte eller lærervalgte. I klasserommet plasseres bordene slik at alle i gruppa får hver sin pult og stol, og det blir laget en *gruppe-øy* med pultene. Elevene sitter ved stolene sine, og tar fram hver sin PC. Noen tar fram penn og papir for å ta notater. Gruppa snakker sammen om oppgaven, og de velger hvem som gjør hva. Prosjektet blir delt i like deler, og det diskuteres høylytt om hvem som skal gjøre hva. Når elevene blir enige, blir de sittende i gruppa med hver sin *del*. Det er lite samhandling når elevene arbeider med sine respektive deler. De sitter stort sett bak sin egen PC og jobber. Når de nærmer seg slutten av prosjektperioden, er det mer aktivitet igjen for å bli enige i hvem som presenterer hva. Hvis gruppa skal levere et skriftlig arbeid, diskuteres det hvordan oppgaven skal settes sammen skriftlig og hvem som skal skrive hvilken del.

Når elever blir satt til å samarbeide, vet de fleste implisitt hva de skal gjøre, hvordan de skal organisere arbeidet og i hvilken rekkefølge oppgavene skal utføres. De er som fisker som svømmer i vann, som gjennom skoleerfaringer fra barne- og ungdomsskolen agerer i verden ut ifra sin nullpunktposisjon, et såkalt *objektivt og nøytralt observasjonspunkt* (Mignolo, 2009). I opplæringen tenker vi vanligvis at undervisningsmetoder og didaktiske praksiser passer de fleste elever, selv om pedagogisk forskning allerede har avdekket hvordan skolens praksiser støtter opp om middelklasseverdier (Bjordal & Haugen, 2021; Haugen, 2015). Barad (2007) viser til multiplisiteten i ansamlinger og sammenfiltringer mellom materialitet og mennesker, og vi ser i observasjonen over hvordan ansamlingen som dannes i en gruppe og/eller i et prosjektarbeid avdekker en individualistisk tilnærming til arbeidsformer i skolen. Elevene sitter bak hver sin PC, på sin egen pult og stol. Når elevene vet hvilken del av gruppearbeidet de får ansvar for, jobber de stort sett individuelt med innholdet i oppgaven. De kan samarbeide om presentasjonens struktur eller den skriftlige innleveringen, men samarbeider mindre om innholdet, som ofte fragmenteres til mindre biter.

Ut ifra posthumane analyser (Barad, 2003) ser vi hvordan klasserommets fysiske organisering åpner opp for et individuelt handlingsrom. Bevegeligheten og dynamikken blant elever som beveger seg mellom pulter og stoler når de skal jobbe med samarbeidsoppgaver og prosjektarbeid, viser til agensen som oppstår i ansamlingen og hva slags handling som muliggjøres av klasserommets materialitet. Stoler, pulter, PC-er og skrivesaker sedimenterer en ansamling hvor arbeidsformene er forankret i vestlig og individualistisk kunnskapstradisjon som universaliseres til å gjelde for

alle elever. I det følgende analyseres hvordan Semhar, ei afrikansk jente som har bodd tre år i Norge, erfarer prosjektarbeid i videregående skole.

Dette er Semhars første år som ordinær elev i norsk skole. Hun gikk to år i en innføringsklasse før hun startet som vanlig elev på vg1, studiespesialisering. Her forteller Semhar om prosjektarbeid på vg1:

Mattelæreren underviser på en annen måte her [i Norge]. Han går gjennom noe, og vi må ta notater selv. I [mitt hjemland] er det lærere som tar notater og gir oss, sånn at vi kan lære det. Her i Norge må vi gjøre alt selv. Vi må lese, ta notater og få kunnskapen selv. Det er slitsomt, og mange ganger vet jeg ikke hvordan man skal gjøre det. Når vi har prosjektarbeid, sånne innleveringer, får vi en oppgave av læreren. Vi kan ta informasjon fra internett, eller søke andre plasser. Hvordan kan læreren vite om vi kan oppgaven eller ikke? Det blir ikke riktig kunnskap når vi bare kan sende oppgaven. Sånn er det med gruppearbeid også. Vi får en oppgave, og gruppen sier: du gjør det, du gjør det og jeg gjør dette. Hvordan lærer man sånn? Er ikke gruppearbeid sånn at man skal gjøre oppgaven sammen, i lag med gruppen? Her i Norge bestemmer du selv om du skal jobbe. Det er litt sånn frivillig, og ingen sjekker eller motiverer deg. Jeg mister motivasjon til å jobbe med skolen her, da ingen sjekker noe likevel.

I dette sitatet beskriver Semhar hvordan hun erfarer matematikkundervisning og annen undervisning på skolen. Hun beskriver hvordan hun føler at hun må gjøre alt selv, og hvordan gruppearbeid og prosjektarbeid kjennes veldig annerledes fra hvordan hun har lært det i sitt hjemland. Sitatet viser hvordan norsk skole er innlemmet i en epistemologisk vestlig kulturtradisjon som Semhar ennå ikke har referanserammer til å forstå. Dette skaper intra-aksjoner av utenforskap og andregjøring i matematikkundervisning. Undervisningsansamlingen som performativt utøves gjennom måten å lære matematikk på, vises i dens fysiske performativitet, hvor forbindelser mellom klasserommet, stoler og pulter intra-agerer som *normale* måter å undervise på, hvor norske elever har kroppslig og internalisert kunnskap om hvordan dette foregår. Semhar skapes som et *problem* når hun ikke forstår normaliteten og tatt-for-gittheten i skolen. Verken skolen, lærerne eller medelevene er bevisst sin egen posisjon i undervisningsansamlingen. De tar ikke hensyn til hvordan sosiale, kulturelle og epistemologiske sammenfiltringer slår feil ut for ikke-vestlige elever med erfaringer fra andre skolesystem (Pihl, 2006). Semhar føler derfor at lærere tar for gitt at hun vet hvordan hun skal ta notater fra undervisningen, hvordan hun skal søke informasjon på internett eller hvordan gruppearbeid organiseres blant norske elever.

Semhars fortelling viser hvordan hun posisjoneres av en vestlig, middelklasse- og individualistisk pedagogisk tradisjon hvor opplæring, undervisning og skolens fysiske utforming er kulturelle intra-aktive sammenfiltringer som forblir usynlige gjennom skolens nullpunktposisjon som tas for gitt som normal (Mignolo, 2009). Intra-aksjoner mellom skolen, klasserommet, materielle ting som bord og stoler, lærere og elever aktiverer sammenfiltringer som viser til en kulturell, historisk og pedagogisk normal måte å gjøre skole på som Semhar ikke kjenner til når lærere setter elever til å gjøre samarbeidsoppgaver eller prosjektarbeid. Semhar beskriver hvordan skolens arbeidsformer er annerledes i Norge enn i hennes hjemland, og hvordan hun mister motivasjon når hun ikke forstår undervisningsmetodene. Semhar er, fra hjemlandet sitt, vant til at læreren gjør *alt* (tar notater, underviser, gir læring), men hun føler at her i Norge må hun gjøre alt selv – hun må ta notater og finne all informasjonen selv. Norske elever blir ansvarliggjort til å søke kunnskap på en selvstendig måte fra tidlig i skoleløpet, og denne måten å være elev på blir internalisert som normal fra starten.

Vanskene dette medfører for Semhar, kan ifølge Pihl (2006) karakteriseres som undervisningspåførte vansker (s. 42) med utgangspunkt i epistemisk vold (Spivak, 1988), da undervisningen ikke er tilpasset Semhars språklige og kulturelle forutsetninger. Det handler om hvilken kunnskap som blir verdsatt, og hvilken kunnskap som ikke blir vedtatt i skolen. Epistemisk vold skjer her når skolens måte å gjøre ting på skal gjelde for alle på skolen, uansett bakgrunn. Volden avdekkes når andre kunnskapstradisjoner devalueres eller mistenkeliggjøres som irrelevante (Spivak, 1988), slik Semhar beskriver hvordan hun forstår prosjekt- og gruppearbeid gjennom erfaringer fra skolesystemet i sitt hjemland, og hvordan hun erfarer disse metodene i norsk skole.

Dette viser hvordan undervisningsmetoder som brukes i skolen, ikke er tilpasset minoritetslevens språklige og kulturelle forutsetninger, og eksistensen av et universelt elevsubjekt tas for gitt ved at alle forventes å lære på samme måte. Semhars yringer viser hvordan historiske, kulturelle og pedagogiske referanserammer ligger til grunn for hennes erfaringer i møte med norsk skole og undervisningsmetodene (Pihl, 2006).

Her er det viktig å poengtere at lærere og elever handler ut ifra de beste intensjoner. Likevel aktiveres intra-aksjoner av andregjøring gjennom den kulturelle sammenfiltringen som ligger til grunn for arbeidsformer i skolen, og hvordan ansamlingen blir betraktet som universell, objektiv og nøytral.

Det som er viktig å poengtere er hvordan elever som ikke forstår denne normaliteten blir problemet. Forståelsen av elevenes erfaring transformeres til elevens individuelle problem, og ikke et problem for skolekulturen som reproducerer sin egen kunnskapstradisjon. Vi fortsetter analysen med Amal.

Gruppearbeid

Amal er en elev fra Midtøsten som har bodd fem år i Norge. Amal var elev i kommunal voksenopplæring i to år før hun begynte i vg1 på studie-spesialisering i videregående skole. Her forteller hun om gruppearbeid i historieundervisningen på vg3:

Særlig når det er gruppearbeid der du er helt ny, og du kan ikke så mye, du har ikke så mye å fortelle liksom. Du har ikke så mye kunnskap for eksempel om det norske, det gamle, om historie, norsk historie. Når det er gruppearbeid der du skal diskutere ting, det er både språk og kunnskap som hindrer deg når det gjelder Norge og Europa. Så når de begynner å prate, er jeg bare helt stille. Jeg bidrar ikke. Og man begynner å føle at, det her er noe ekkelt liksom, noe man ikke liker. Og særlig når det er gruppearbeid, og også prosjektarbeid. Jeg har alltid gått til læreren og snakka med henne om at jeg vil jobbe alene med dette her. Fordi da lærer jeg mest, og slik bidrar [jeg]. Men hvis jeg er sammen med dem [norske elever], da bidrar jeg ikke. De gjør alt, og så sier de til slutt: «Okei, Amal, du kan ta dette her og snakke om dette.»

Amal indikerer at hun mangler både språk og kulturell kunnskap når klassen har gruppearbeid i faget historie. I forbindelsene mellom skolens kontinentale og europeiske tradisjon og dens didaktiske materialitet (Bayley, 2018), erfarer Amal at hun ikke har den spesifikke kunnskapen om det norske, det gamle, om historie og om norsk historie. I møtet med gruppearbeid blir derfor Amal stille. Hennes kropp blir tilsynelatende passiv i intra-aksjonen med gruppearbeid som pedagogisk-didaktisk materialitet. Undervisningsformen tøver sin makt aktivt når Amal sier: «Jeg bidrar ikke.» Amals erfaring kan forstås gjennom Barad (2007) ved at Amals kropp og undervisningsmetoden ikke er atskilt, men tett påkoblet med elevens kropp. Ansamlingen som utspiller seg gjennom gruppearbeidet, er relasjonell og sammenfiltret med ikke-menneskelige og mer-enn-menneskelige agenter. Amal beskriver den kroppslige affekten hun erfarer gjennom gruppearbeidet og sier at hun «vil jobbe alene med dette her. Fordi da lærer jeg mest, og slik bidrar [jeg]. Men hvis jeg er sammen med dem [norske elever], da bidrar jeg ikke». Her virker gruppearbeid som en dynamisk

og aktiv agent, og denne tette sammenfiltrede ansamlingen skaper Amals erfaring av seg selv; en subjektrolle hun ikke liker. Verken medelever eller lærere ser ut til å ha bevissthet om hvordan posisjonen som norsk majoritet marginaliserer Amal gjennom sammenfiltringer i ansamlingen undervisningsmetode-elever-klasserom-lærer. Sammenfiltreringen i ansamlingen viser hvordan praksiser som gruppearbeid og diskusjoner med medelever, intra-agerer i skapelsen av andregjøring hos Amal. Hun erfarer ikke at hun har den nødvendige og riktige kunnskapen for å kunne bidra slik hun ønsker i ansamlingen. Gjennom intra-aksjon med pedagogiske praksiser, skapes Amal som *den andre* i ansamlinger med medelever hvor det forventes at elever skal mestre de didaktiske metodene de eksponeres for. Amal taper ansikt ved å bli eksponert for en vestlig og individualistisk kunnskapstradisjon hvor undervisningsmetodene generelt tar utgangspunkt i tilgang til sosiale privilegier og kulturell kunnskap som elever er kjent med. Disse praksisene, foreslått i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017), blir marginaliserende, og det er materialitetens agentskap og den vestlige epistemologien som ligger innbakt i undervisningsmetoder som brukes i skolen. Disse utøver agens som virker andregjørende for Amal. De didaktiske metodene får agens til å kunne rangere Amal som mindreverdige i forhold til de som mestrer metodene. Igjen, vestlig epistemologi og nullpunktposisjonen avgjør hvem som har makt til å bestemme hva slags kunnskap som er tillatt, avvist, devaluert eller feiret (Mignolo, 2009).

Metodene får ikke i kraft ut ifra sin egen eksistens, men sammen med subjekter og resten av forbindelsene i ansamlingen. Det viktige her er hva metodene gjør, og hvordan disse får agens i læringssituasjoner (Barad, 2007). Amals fortelling gjør oss bevisst på at eksistensen av universell kunnskap og forestillingen om et skole-subjekt uten kropp, kontekstløs, uten relasjoner og urørt av geopolitisk historie, ikke finnes (Mignolo, 2009). Amal forteller hvorfor hun ikke kan så mye norsk historie. Hun mangler bakgrunnskunnskap, språk og de nødvendige kulturelle referanserammer som kreves for å mestre metoder som diskusjoner, gruppesamarbeid og prosjektarbeid. Amal opplever frustrasjon, utenforskap og følelsen av å virke dum og latterliggjort fordi hun ikke forstår språket og de sosiale normene som konstituerer den tause normaliteten som majoriteten tar for gitt. Ut ifra dette havner Amal i et mangelperspektiv (Ramirez, 2022), ved at hun verken mestrer eller har kunnskap om de verdiene og pedagogiske praksisene som formidles i klasserommet. Hun blir andregjort, selv med gode intensjoner fra både skolen, lærerne

og medelevene om å inkludere henne gjennom pedagogiske praksiser som skal fremme medborgerskap, kritisk tenkning og samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Skolens individualistiske forankring

I dette delkapittelet ser vi hvordan de ovennevnte didaktiske metodene fremmer egenskaper som kritisk tenkning, ansvar for egen læring og selvregulering. Disse egenskapene tar utgangspunkt i sentrale prinsipper i Kunnskapsløftet LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017) gjennom de tverrfaglige temaene *demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling*. Disse prinsippene fremlegges som ettertraktet i norsk utdanningspolitikk. Skolens mandat er å overføre disse kulturelle verdiene til elevene i skolen, og det finnes alltid elementer av normativitet i skolens kulturelle reproduksjon. Vår kritikk ligger i paradokset mellom verdsetting av mangfold og inkludering på den ene siden, og forestillingen om et universelt lærende subjekt på den andre. I det følgende vises hvordan egenskaper, prinsipper og verdier reproduseres i skolen.

Samarbeidsoppgaver

Salimah er en elev fra et arabisk land. Hun har bodd i Norge i to år, og dette er første året i en ordinær videregående klasse med norske elever på vg1, studiespesialisering. Hun gikk ett år i en innføringsklasse hvor hun lærte norsk. Her beskriver hun erfaringer med samarbeidsoppgaver:

Jeg vet ikke hva jeg skal gjøre eller hva jeg skal si når vi får diskusjonsoppgaver i klassen; jeg har jo aldri lært det! Jeg kommer fra en skole i [hjemlandet] der læreren var en stor autoritet. Læreren lærte ikke oss å diskutere, være aktiv eller kritisk i klassen i [hjemlandet]. Jeg måtte være stille og pugge det han bad oss om. Jeg føler meg ille når læreren i norskklassen for eksempel gir oss en diskusjonsoppgave om Stortinget, jeg blir helt utenfor. Jeg vil gå i en annen klasse hvor jeg har en venninne [fra hjemlandet]. Da kan jeg i hvert fall snakke med henne.

Salimah kommer fra et skolesystem i et arabisk land hvor læreren var en autoritet, og hvor pugging og lydighet ble anvendt som didaktiske læringspraksiser. I skoleansamlinger i hjemlandet ble ikke Salimah opplært til å tenke selvstendig, være kritisk eller ta egne valg. Hun har liten erfaring med å diskutere eller tenke kritisk, og hun er heller ikke opplært til å tenke

selvstendig eller ta autonome standpunkt i samfunnsspørsmål. Hun har erfaring fra autoritære skolesystem, hvor individet er underordnet gruppen og hvor lydighet er en ettertraktet egenskap. Den norske skolen har gode intensjoner om å anvende demokratifremmende, kritiske og reflek-sive, didaktiske praksiser i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Likevel fungerer ansamlingen norske elever-samarbeidsoppgaver-norsk skole-Salimah til at Salimah blir fanget i en vestlig, europeisk og kontinental kunnskapstradisjon som presenteres som nøytral og universell. Salimah forventes å prestere på lik linje med elever som har hele utdanningen sin i norsk skole. Skolen anvender metoder, kunnskap og arbeidsformer utformet for læring hos elever med norsk språklig og kulturell bakgrunn. Salimah blir gjort til *den andre* på en subtil og usynlig måte gjennom ansamlingen gruppearbeid-diskusjonsoppgaver-norske elever. Salimah sier: «Jeg vet ikke hva jeg skal gjøre eller hva jeg skal si når vi får diskusjonsoppgaver i klassen; jeg har jo aldri lært det!» Skolens nullpunktposisjon gjør epistemisk vold på Salimah gjennom en pedagogisk forankring i en vestlig og individualistisk kunnskapstradisjon som tas for gitt (Spivak, 1998). Salimahs språklige og pedagogiske utfordringer individualiseres og behandles som om hun var i samme språklige, pedagogiske, sosiale og kulturelle situasjon som en elev med majoritetsbakgrunn.

Salimahs erfaringer er sterke signaler på kraften og agensen til den didaktiske materialiteten gjennom undervisningsmetoder som anvendes i opplæringen. Likevel ser ikke aktører i skolen ut til å være bevisst den vestlige, individualistiske og kulturelle forankringen i utøvelsen av opplæringsmetoder. Sammenfiltreringen mellom andregjøring og didaktiske metoder i opplæringsansamlinger forblir usynlige, spesielt for den norske majoriteten i skolen. Ved å lytte til Salimahs erfaringer, avdekkes eksisten-sen av usynlige andregjøringsprosesser og makt hierarkier som aktiveres i opplæringsansamlinger. Salimah er bevisst mangelen på anerkjennelse av hennes subjektive/kroppslige kunnskap. Dette viser hvordan den didaktiske materialiteten er langt fra nøytral, men innlemmet i en vestlig, individuell middelklassementalitet (Chinga-Ramirez, 2015).

Vår analyse av samtalen med Salimah tyder på at det å bli sosialisert i et gruppeorientert samfunn fører til at mange av disse elevene ikke får utviklet individorienterte verdier som valgkompetanse, selvdisiplin, selvregulering, autonomi og selvstendighet, verdier som er grunnleggende i norsk skole (Riese et al., 2020). Skolen kan dermed tolke mange minoritets elever

gjennom mangelperspektiv og/eller problemfokus når den forsøker å forstå elevene gjennom skolens normalitet og nøytralitet. Elever blir dermed betraktet som et individuelt avvik og et problem som skal løses i ansamlinger hvor elevene selv blir utfordringer som skal håndteres. En kollektivistisk og gruppebasert oppdragelsesform bør ikke forveksles med manglende intelligens, manglende interesse for skolen eller manglende evne til å forstå sosiale koder i skolen. Individualisering, selvregulering og kritisk tenkning er vestlige verdier som ikke nødvendigvis passer med den kollektivistiske og gruppeorienterte oppdragelsen noen ikke-vestlige land praktiserer, i varierende grad.

Vi stiller oss kritiske til det som kan se ut til å være den norske skolens forestilling om at selvstendighet, autonomi og valgkompetanse er noe alle ungdommer har lært, og skolens manglende kunnskap og forståelse for at disse verdiene er kulturelt og sosialt forankret i tilblivende ansamlinger. Mot slutten av sitatet sier Salimah: «Jeg vil gå i en annen klasse hvor jeg har en somalisk venninne. Da kan jeg i hvert fall snakke med henne.» Dette sitatet viser hvordan det å ha venner kan påvirke/endre sammenfiltringer i undervisningsansamlinger. Ved at forbindelser til en venn som ligner på en selv og forstår ens situasjon aktiveres i skoleansamlinger, kan det skapes tilhørighet og gjenkjennelse hos Salimah. Derfor ønsker hun å gå i klassen til venninna. Disse poengene om betydning av vennskap hos like-sinnede gir gjenklang til analysene i kapittel 6 i denne antologien, «På vei inn i norskheten – gradvise skoleoverganger for ungdom med kort botid i Norge» (Engan & Ramirez, 2024).

Undervisningsmetoder som nullpunktposisjon – konkluderende refleksjoner

Forskning på utdanningssystemet fra barnehage til videregående skole har dokumentert at elever som ikke kjenner til skolens kulturelle koder, er med på å konsolidere sosiale og etniske hierarkier, noe som fører til at marginalisering og mangelperspektiv finner sted i utdanning (Chinga-Ramirez, 2015; Devine, 2009; Eriksen, 2017; Kalkman, 2018; Lidén, 2017). Formålet med dette kapittelet har vært å avdekke hvordan andregjøring blir en konsekvens av sammenfiltringer av kunnskaps- og verdigrunnet som (re)produseres gjennom ansamlinger av pedagogisk, didaktisk materialitet,

og fysisk organisering i skolen. Våre analyser avdekker på den ene siden hvordan skolens materialitet bidrar til at elever som ikke har skole og/eller oppvekstbakgrunn fra vestlige utdanningssystemer, erfarer andregjøring gjennom intra-aktive sammenfiltringer av kropper, materielle elementer, emosjoner og diskurser i ansamlinger (Zembylas, 2018a, 2018b). Vår analyse viser på den andre siden hvordan disse utfordringene forsterkes i norsk skole i lys av å være innlemmet i en nordisk og eurosentrisk kunnskapstradisjon som gir retningslinjer på hva slags kunnskap som er tillat, avvist, devaluert eller feiret (Mignolo, 2009). Problemet blir individualisert, slik at det er eleven – og ikke skolen – som sees på som et problem (Pihl, 2006).

Ved å lytte til elevenes historier, fanger vi motstanden som uttrykkes i opplæringsansamlinger. Elevene forteller om sammenfiltringer hvor de har blitt andregjort. Det er disse elevenes styrke, frimodighet og evne til å forstyrre normaliteten som beveger og endrer norsk utdanning i dag. Elevene uttrykker grenser for inkludering ved å benevne hvordan didaktiske og pedagogiske praksiser fører til andregjøring. Majoriteten som er innlemmet i skolens nullpunktposisjon føler ikke vekten av vannet, og de ser heller ikke den stilltiende normaliteten innlemmet i opplæringsmetoder, da disse passerer som nøytrale, objektive og universelle. Det er dermed avgjørende å flytte pedagogiske diskusjoner om mangfold og inkludering i skolen til et sted hvor vi kan verdsette andre epistemologier og kunnskapstradisjoner som også anerkjenner det relasjonelle, situerte og materielle i all kunnskap. Gjennom elevenes fortellinger avdekkes det at erfaringer av utenforskap ikke utelukkende er et passivt biprodukt av menneskelig aktivitet, som psykososiale og relasjonelle samhandlingsprosesser. Erfaringer av utenforskap bunner i ansamlinger hvor ikke-menneskelig og mer-enn-menneskelig materialitet også anses som sammenfiltret og betydningsfullt, noe som utvider vår forståelse av hvordan vi kan forholde oss til andregjøringsprosesser mot denne elevgruppen i norsk skole.

Oppsummert kan det sies at noen pedagogiske og didaktiske opplæringsmetoder kan virke andregjørende for minoritets elever i norsk skole, og vi stiller spørsmål om i hvilken grad de ovennevnte pedagogiske arbeidsformene er med på å sedimentere elevenes erfaringer av marginalisering gjennom en ukritisk og ureflektert reproduksjon av disse. Hvis en elev erfarer andregjøring i skolen, hva slags mening gir det å delta i såkalte *demokratiske* samarbeidsmetoder? Gjennom forestillingen om at pedagogiske praksiser og didaktiske metoder er nøytrale, objektive og skal gjelde for alle,

fratas elever med andre epistemologier og verdensbilder muligheten til å bli hørt, trodd og anerkjent i norsk skole. Vi tilslutter oss et stadig voksende felt som oppfordrer til en pedagogisk praksis der lærere og skoleledere får opplæring i dekolonial klasseromspraksis (Dominguez, 2021). På denne måten blir det mulig å gjennomskue den eksisterende blindsonen som finnes i skolen i dag.

Forfatterbiografier

Carla Ramirez jobber som førsteamanuensis i pedagogikk ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Ramirez forsker på mangfold og inkluderings-/ekskluderingsprosesser i hele utdanningssystemet, fra barnetrinnet til høyere utdanning. Ramirez arbeider i interseksjon mellom dekolonial teori, feminisme og posthumanisme, og bruker postkvalitative metoder i sine undersøkelser. Ramirez er LIM-ombud (likestilling, inkludering og mangfold) ved Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap ved NTNU.

Kris Kalkman er prorektor for utdanning ved Dronning Mauds Minne Høgskole og innehar en doktorgrad i sosialt arbeid fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Hans forskning fokuserer på posisjonen til marginaliserte barn og ungdom i både formelle og uformelle arenaer, hvor han utforsker strukturelle og relasjonelle aspekter ved ulikhet og sosial rettferdighet. Han er medredaktør for boken *Vente, håpe, leve: Familier på flukt møter norsk hverdagsliv* (Universitetsforlaget, 2019).

Laila Engan jobber som universitetslektor ved Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Hennes forskningsinteresser handler om overganger, nyankomne ungdommer og deres skolegang i Norge. Hun underviser i pedagogiske emner for lærerstudenter.

Referanser

- Amundsen, M. L. & Garmannslund, P. E. (2016). *Mestring og trivsel hos elever med minoritetsbakgrunn i skoler der majoritetsspråklige elever er i flertall*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/mestring-og-trivsel-hos-elever-med-minoritetsbakgrunn-i-skoler-der-majoritetsspraklige-elever-er-i-flertall/>
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2021). Structural discrimination in physical education. The “encounter” between the (white) Norwegian teaching content in physical education lessons

- and female students of color's movements and expressions. *Frontiers in Sports and Active Living*, 3, 769756. <https://doi.org/10.3389/fspor.2021.769756>
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801–831. <https://doi.org/10.1086/345321>
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Bayley, A. (2018). Posthumanism, decoloniality and re-imagining pedagogy. *Parallax*, 24(3), 243–253. <https://doi.org/10.1080/13534645.2018.1496576>
- Bjordal, I. & Haugen, C. R. (2021). *Fra fellesskole til konkurranseskole: Markedsretting i grunnskolen – sentrale virkemidler og lokale erfaringer*. Universitetsforlaget.
- Chinga-Ramirez, C. (2015). *Skolen ser ikke hele meg! En narrativ og postkolonial studie av sosial ulikhet i den videregående skolen gjennom minoritetslevers erfaringer med å være* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2364846>
- Dahl, T. (2021). Hjernen er ikke alene – all læring er kroppslig. I Ø. Bjerke, G. Engelsrud, A. G. Sørum & T. Østern (Red.), *Kroppslig læring: Perspektiver og praksiser* (s. 31–43). Universitetsforlaget.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1988). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Overs.). Athlone Press.
- Devine, D. (2009). Mobilising capitals? Migrant children's negotiation of their everyday lives in school. *British Journal of Sociology of Education*, 30(5), 521–535. <https://doi.org/10.1080/01425690903101023>
- Dominguez, M. (2021). Cultivating epistemic disobedience: Exploring the possibilities of a decolonial practice-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 72(5), 551–563. <https://doi.org/10.1177/0022487120978152>
- Dypedahl, M., Böhn, H. & Lang, K. (2017). *Veien til interkulturell kompetanse* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Engan, L. & Ramirez, C. (2024). På vei inn i norskheten – gradvise skoleoverganger for ungdom med kort botid i Norge. I C. Ramirez & I. M. Lyså (Red.), *Norskhet i bevegelse* (s. 129–151). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.213.ch6>
- Eriksen, I. M. (2017). *De andres skole: Gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen*. Gyldendal Akademisk.
- 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>
- Haugen, C. R. (2015). Questioning the neutrality of learning strategies: Teachers' and pupils' use of background knowledge. *Educação & Realidade*, 40(2), 421–441. <https://doi.org/10.1590/2175-623645932>
- Hilt, L. T. (2017). Education without a shared language: Dynamics of inclusion and exclusion in Norwegian introductory classes for newly arrived minority language students. *International Journal of Inclusive Education*, 21(6), 585–601. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223179>
- Kalkman, K. (2018). Inkludering av nyankomne barn i barnehagen – spenningsfeltet mellom tilhørighet, likeverd, solidaritet og makt. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner: Formålet med barnehagen* (2. utg., s. 179–189). Universitetsforlaget.
- 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/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk NOR01-06*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>

- Leirvik, M. S. (2016). «Medaljens bakside»: Omkostninger av etnisk kapital for utdanning. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 57(2), 167–198. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2016-02-03>
- Lidén, H. (2017). *Barn og migrasjon: Mobilitet og tilhørighet*. Universitetsforlaget.
- Lundberg, O. (2021). The property functions of whiteness and Swedishness – a case study of race reputation and status in urban education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 7(3), 148–158. <https://doi.org/10.1080/20020317.2021.2008114>
- 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>
- Mignolo, W. D. (2009). Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. *Theory, Culture & Society*, 26(7–8), 159–181. <https://doi.org/10.1177/0263276409349275>
- Murris, K. (Red.). (2021). *A glossary for doing postqualitative, new materialist and critical posthumanist research across disciplines*. Routledge.
- Nadim, M. & Fladmoe, A. (2021). Mobbing og hatytringer blant skoleungdom i Oslo: Betydningen av elevenes minoritetsbakgrunn og skolekonteksten. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 2(2), 129–149. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2021-02-03>
- Nohre-Walldén, G. (2021). *Den ekskluderende fellesskolen*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/gunhild-nohre-walldn-inkludering-osloskolen/den-ekskluderende-fellesskolen/271493>
- Opheim, V., Gjerustad, C. & Sjaastad, J. (2013). *Jakten på kvalitetsindikatorene. Sluttrapport fra prosjektet 'Ressursbruk og læringsresultater i grunnopplæringen'*. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/280435>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pihl, J. (2006). Problembarn – eller etnosentrisk sakkyndighet? *BARN – Forskning om barn og barndom i Norden*, 24(1), 33–49. <https://doi.org/10.5324/barn.v24i1.4411>
- Ramirez, C. (2022). Fargeblindhet i norsk skole. I A. Døving (Red.), *Rasisme: Fenomenet, forskningen, erfaringene* (s. 378–392). Universitetsforlaget.
- Ramirez, C. (2024). Betydning av materialitet for tilhørighet til Norge. I C. Ramirez & I. M. Lyså (Red.), *Norskhet i bevegelse* (s. 205–227). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.213.ch9>
- Riese, H., Hilt, L. & Søreide, G. (2020). Selvregulering som pedagogisk formål: Diskursive fornyelser i «Fremtidens skole». *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6, 176. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.1717>
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? I C. Nelson & L. Grossberg (Red.), *Marxism and the interpretation of culture* (s. 271–313). University of Illinois Press.
- Statistisk sentralbyrå. (2022). 13009: Gjennomføring i videregående opplæring for innvandrere, etter fullføringsgrad, botid i Norge og alder 2006–2012–2015–2021. <https://www.ssb.no/statbank/table/13009/>
- St. Pierre, E. A. (2021). Post qualitative inquiry, the refusal of method, and the risk of the new. *Qualitative Inquiry*, 27(1), 3–9. <https://doi.org/10.1177/1077800419863005>
- Ulrichsen, G. O., Eriksen, H. & Bayati, Z. (2021). Struggling to decolonise ourselves as an antiracist act within the field of the Nordic Community School of Music and Arts. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(4), 19–38. <https://doi.org/10.23865/jased.v5.2978>
- Wiborg, Ø., Arnesen, C. Å., Grøgaard, J. B., Støren, L. A. & Opheim, V. (2011). *Elevers prestasjonsutvikling – hvor mye betyr skolen og familien? Andre delrapport fra prosjektet «Ressurser og resultater»* (NIFU-rapport 2011:35). <http://hdl.handle.net/11250/282025>
- Zembylas, M. (2018a). Affect, race, and white discomfort in schooling: Decolonial strategies for 'pedagogies of discomfort'. *Ethics and Education*, 13(1), 86–104. <https://doi.org/10.1080/17449642.2018.1428714>

- Zembylas, M. (2018b). The entanglement of decolonial and posthuman perspectives: Tensions and implications for curriculum and pedagogy in higher education. *Parallax*, 24(3), 254–267. <https://doi.org/10.1080/13534645.2018.1496577>
- Aasland, E., & Engelsrud, G. (2021). Structural Discrimination in Physical Education. The “Encounter” Between the (White) Norwegian Teaching Content in Physical Education Lessons and Female Students of Color’s Movements and Expressions. *Front Sports Act Living*, 3, 769756. <https://doi.org/10.3389/fspor.2021.769756>