

KAPITTEL 6

På vei inn i norskheten – gradvise skoleoverganger for ungdom med kort botid i Norge

Laila Engan Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

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

Abstract: This chapter explores experiences of school transitions for newly arrived migrant youth in Norway by focusing on one young refugee (Amal) and her experience of school transitions. Leaning on theoretical perspectives on *transitions* (Ecclestone, Biesta, & Hughes, 2010; Strand, 2020), *funds of knowledge* and *funds of identity* (Esteban-Guitart, 2012) and theorizations on limits to *Norwegianness* (Gullestad, 2002a), we depict how transitions in Norwegian school can both open and close possibilities for inclusion and belonging. Through analysis we discuss how Amal's funds of identity are a resource in classes with other newly arrived students. At the same time, we reveal invisible cultural fences that are hard to overcome in Amal's transition to becoming a regular student in Norwegian upper secondary school.

Keywords: transitions, newly arrived students, funds of identity, belonging, Norwegianness

Sitering: 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* (Kap. 6, s. 129–151).

Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.213.ch6>

Lisens: CC BY 4.0

Innledning

Dette kapittelet undersøker hvordan det er å være ung og ny i Norge. Nyankomne ungdommer står på terskelen til voksenlivet samtidig som de er på vei inn i et nytt samfunn, et nytt språk og en ny kultur. De står i mange og komplekse overganger, og dette kapittelet beskriver opplærings-tilbudet og skoleoverganger for unge som nettopp har kommet til Norge, og hvordan skoletilbudet og skoleovergangene kan erfares.

I dette kapittelet møter vi Amal, som nylig har innvandra til Norge. Hun forteller om sine erfaringer med å være elev i norsk voksenopplæring og i videregående skole i en stor norsk bykommune. Vi undersøker hvordan Amal erfarer overganger i norsk skole, og hvordan grenser for norskhet avdekkes gjennom disse erfaringene. Kapittelet setter søkelys på to ulike skoleoverganger for nyankomne ungdommer, og overgangene kobles til de seinere åras politiske endringer i opplæring for ungdom som kommer seint inn i utdanningsløpet. I den første overgangen forteller Amal om sine skoleerfaringer når en ungdomsavdeling i en voksenopplæringsinstitusjon flyttes fra en segregert lokalitet til lokaliteter ved en videregående skole. Denne overgangen gjenspeiler en politisk retorikk der samlokalisering av voksenopplæring for ungdom inn i videregående skoler begrunnes med behovet ungdommene har for å bli kjent med jevnaldrende norske ungdommer og norsk skolekultur. En segregert skolelokalitet har de seinere år blitt sett på som et hinder både for gode skolerestultater og for nyankomne ungdommers integrering i skole og samfunn (Lidén et al., 2020). Den andre skoleovergangen skjer når Amal fullfører sin grunnskoleopplæring i den kommunale voksenopplæringa og begynner som vanlig elev i videregående opplæring.

I analysen av Amals livshistorie kobler vi oss på teoretiske perspektiver om overganger (Ecclestone et al., 2010; Strand, 2020), perspektiver på *funds of knowledge* og *funds of identity* (Esteban-Guitart, 2012), som vi her oversetter til kunnskapsfond og identitetsfond, og Gullestads (2002a) analyse av grenser for norskhet. Både strukturelle, relasjonelle og individuelle dimensjoner belyses for å kunne løfte fram et helhetlig bilde av Amals erfaringer med skoleoverganger i norsk skole. Kapittelet undersøker hvordan Amal tar i bruk sitt kunnskapsfond og identitetsfond, og hvordan hun opplever å bli møtt i ulike skoleoverganger. Vi undersøker hvordan overgangene har en usynlig *norsk* dimensjon som avdekkes gjennom Amals erfaringer, og hvordan Amals identitetsfond endres gjennom skoleovergangene. Gjennom kombinasjonsklassenes fysiske inntog i videregående

skoler, undersøkes hvordan det skapes et potensial for å jobbe med reell inkludering (Fedoryshyn, 2019). Forskningsgjennomgangen avdekker manglende kunnskaper om hvordan elever med kort botid erfarer overganger fra ulike innføringstilbud (velkomstklasser, innføringsklasser og/eller kombinasjonsklasser) til ordinære skoleklasser. Det finnes generelt svært lite forskning som undersøker skoleoverganger for nyankomne elever i norsk skole, og særlig når det gjelder ungdommer i voksenopplæring. Dette kapittelet er et bidrag til dette forskningsfeltet.

Neste delkapittel redegjør for den norske utdanningskonteksten for ungdommer som kommer til Norge etter fylte 16 år. Videre beskrives kapittelets teoretiske perspektiver og metodologiske innganger. Gjennom analyser av Amals erfaringer argumenterer vi for at fysisk samlokalisering i videregående skoler for nyankomne ungdommer i voksenopplæring er et viktig steg videre mot de utdanningspolitiske intensjonene om økt inkludering i skolen. Likevel er ikke en slik samlokalisering nok for at elevene skal oppleve tilhørighet og inkludering i norsk videregående skole. I kapitlet argumenterer vi også for en reintroduisering av et tilbud som tidligere fantes i mange videregående skoler; et tilpassa studiespesialiserende løp for nyankomne elever.

Kontekstualisering

Innvandrerungdom over 16 år som kommer til Norge uten godkjente papirer på fullført niårig grunntidning fra hjemlandet har rett til grunnskoleopplæring etter kapittel 4A i opplæringsloven (1998). Mange av elevene som kommer seint inn i opplæringsløpet har blitt fratatt mulighet til skolegang i hele eller deler av sin oppvekst. Det gjelder særlig for ungdommer som kommer fra krigs- og konfliktområder (Pastoor, 2020). Ungdom som kommer seint inn i skoleløpet har vesentlig større sjanser for ikke å fullføre opplæringa enn andre elever i skolen (Statistisk sentralbyrå, 2022). Ifølge OECDs indikatorer (OECD, 2018) gir mangelfull videregående opplæring færre muligheter på arbeidsmarkedet, og sannsynligheten for varig utenforskap i samfunnet øker. Det er et uttalt mål å få flere elever til å gjennomføre videregående opplæring, og det er derfor viktig å legge til rette for at flest mulig nyankomne ungdommer fullfører grunnskoleopplæring og videregående opplæring (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring [NAFO], 2022; Rambøll, 2018).

Fra segregert grunnskoleopplæring til lokalisering ved videregående skoler

Grunnskoleopplæring er primært et kommunalt ansvar, og det er store variasjoner i voksenopplæringstilbudet i norske kommuner. De senere år har opplæringa for nyankomne ungdommer i økende grad blitt flytta til videregående skoler (Lidén et al., 2020; Svendsen & Berg, 2017). Kombinasjonsklasser er et opplæringstilbud for ungdommer mellom 16 og 24 år med kort botid i Norge. Kombinasjonsklassen kan bestå både av elever med rett til grunnskoleopplæring og elever med rett til videregående opplæring (ungdomsrett). Begrepet kombinasjonsklasser kom for fullt inn i skolen i 2019, da regjeringa dobla tilskuddene til disse klassene (Regjeringen, 2018). Elever i voksenopplæring og kombinasjonsklasser blir kartlagt og plassert i ulike grupper ut fra faglig nivå, og tanken er at det er elevenes opplæringsbehov og ikke deres opplæringsrett som skal avgjøre hvilket skoletilbud de skal få (Rambøll, 2018). Kommunen og fylkeskommunen samarbeider om mange av kombinasjonsklassene, og i flere fylker har kombinasjonsklassene helt eller delvis overtatt for de tidligere innføringsklassene¹ i videregående skole (Lødding et al., 2020; NAFO, 2022). Grunnskoleopplæring for ungdom over 16 år følger normalt ordinære læreplaner med undervisning og vurdering i fem fag (norsk, engelsk, matematikk, naturfag og samfunnsfag) som kreves, for å kunne søke videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Studiespesialisering for minoritetsspråklige elever

For nyankomne elever som velger studiespesialisering i videregående skole, fantes det tidligere et eget opplæringstilbud i mange fylkeskommuner, et tre-årig løp i studiespesialisering for minoritetsspråklige elever (Lødding et al., 2020). Dette tilbudet fantes også i byen der denne studien blei gjennomført inntil fylkespolitikerne i 2017 vedtok å legge tilbudet ned. Utdanningsløpet for nyankomne minoritetsungdommer var en kombinasjon av opplæring i mindre grupper i enkelte fag og opplæring i større grupper i andre fag. Skolene kunne omfordele inntil 280 timer fra programfag til styrking av norsk og engelsk. Tilbudet var svært populært, gjennomstrømminga var

1 Innføringsklasser er et tilbud for nyankomne ungdom mellom 16 og 24 år med kort botid i Norge. Tilbudet er beregna for elever som har avslutta ungdomsskolen, enten i hjemlandet eller i Norge. Kombinasjonsklasser omfatter derimot alle elever, også de som ikke har nærings skole fra hjemlandet og som trenger norsk grunnskoleeksamen.

god og resultatene i dette opplæringsløpet var også gode. Lødding et al. evaluerte tilbudet for Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) (Lødding et al., 2020), og de skriver at tilbudet så ut til å være en god modell for elever med kort botid som ønska studiespesialisering på videregående. Her kunne nyankomne elever få nødvendig språklig tilrettelegging. I de seinere åra har dette tilbudet blitt bygd ned i de fleste fylkeskommuner. Forfatterne av NIFU-rapporten (2020) skriver at det har blitt sådd tvil om lovligheten av dette tilbudet for minoritetsspråklige elever ut ifra innholdet i opplæringsloven om organisering av elever i klasser eller basisgrupper:

I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør. (Opplæringslova, 1998, § 8-2)

Første setning i denne lovparagrafen peker på at skolen har et tydelig ansvar for å organisere undervisninga slik at alle elever opplever tilhørighet i skolen. Det er imidlertid den siste setningen, der det står at elever til vanlig ikke skal deles i faglig nivå, som Lødding et al. (2020) skriver at denne modellen utfordrer. Vi kommer tilbake til mulighetene i dette studietilbudet i analyse- og drøftingsdelen. I det følgende presenteres kapitlets teoretiske perspektiver.

Overgang som teoretisk begrep

Begrepet overgang har ingen enhetlig betydning, men har ulike teoretiske betydninger innafor ulike fagdisipliner (Ecclestone et al., 2010; Strand, 2020). Overganger fører til prosesser som ofte innebærer endring av status eller identitet (Elder et al., 2003), og ses ofte som kritiske perioder i elevenes utvikling. Overgangene er ikke begrensa til selve skiftet av kontekst, men må heller forstås som en dynamisk prosess over tid (Strand, 2020). En annan måte å beskrive overganger på, er å forstå det som kryssing av grenser (*boundary crossing*) (Akkerman & Bakker, 2011). En skoleovergang er en kompleks grensekryssing som handler om mer enn bare et skifte eller en overføring (Galton et al., 2003). Overgang som ei grense kan forstås som en sosiokulturell forskjell som fører til brudd (*discontinuity*) i handlinger og interaksjoner. Samtidig vil det i en overgang og i et brudd også

finnes kontinuitet der de to ulike kontekstene på hver side av denne grensa forholder seg til hverandre, slik det for eksempel er i overgangen mellom grunnskolen og videregående opplæring. Galton et al. (2003) peker på behovet for å skape en balanse mellom kontinuitet og brudd i overgangene (Strand, 2020). For store brudd i skoleoverganger kan skape store utfordringer for enkelte elever, og utdanningsforskere har vært opptatt av hvordan kontinuiteten i skoleovergangene skal sikres (Akkerman & Bakker, 2011).

Overgangsforskning har vært mye prega av potensielle negative konsekvenser av overganger, og i skolen har man derfor hatt mye fokus på å lage sømløse overganger, fordi overgangene for eksempel mellom ulike skoleslag, kan oppleves vanskelige for noen elever (Ecclestone et al., 2010; Strand, 2020). Forskning på overganger har også vært opptatt av barn og unges egne perspektiver og hvordan identiteter og agens endres i prosessen fram til å bli et fullverdig medlem av en ny kontekst (Jindal-Snape et al., 2021). Når elever skal over i noe nytt, tar de med seg sin kropp, sine følelser, tidligere kunnskaper, minner og erfaringer fra det gamle og over i det nye. De tar med seg sine kunnskaps- og identitetsfond (Moll et al., 1992). Det betyr at sjøl om alle elever skal gjennom de samme skoleovergangene, er overgangene avhengige av hva slags kulturelle bagasje, sosiale betingelser og oppvekstvilkår elevene har med seg når de skal inn i det nye.

Kunnskapsfond og identitetsfond

Funds of knowledge, eller kunnskapsfond, er et begrep utvikla i USA på 1990-tallet for å adressere og bedre skoleresultatene til barn av meksikanske migrantfamilier gjennom en endring av skolens mangeltenking om disse elevgruppene (Gonzalez et al., 2005; Moll et al., 1992). *Funds of knowledge* defineres som «the diverse social networks that interconnect households with their social environments and facilitate the sharing or exchange of resources, including knowledge, skills, and labour essential for the household's functioning, if not their well-being» (Moll et al., 1993, s. 140).

Funds of knowledge brukes ofte i sammenheng med Bourdieus (2010) begrep kulturell kapital, det å ha kunnskap om kulturelle uttrykksformer og sosiale koder som betraktes som verdifulle i en kulturell og sosial kontekst, for eksempel måten vi snakker på, hvordan vi kler oss og hvordan vi oppfører oss. En forutsetning for å kunne omsette kunnskapsfond til kulturell kapital, er at elevenes ressurser blir sett og anerkjent av skolen (Eek, 2021).

Flere norske språk- og utdanningsforskere har påpekt en mangeltenking i norsk skole knytta til ivaretagelse av minoritetsspråklige elever og vist hvordan manglende anerkjennelse av elevenes språklige og kulturelle ressurser henger sammen med makt, ideologi og kunnskapsforståelse (Bjordal, 2017; Chinga-Ramirez, 2015; Lund, 2017; Olaussen & Kjelaas, 2020; Pihl, 2010; Øzerk, 2016).

I dette kapitlet tar vi i bruk begrepet *funds of identity* (Esteban-Guitart, 2012). *Funds of identity*, eller identitetsfond, er en videreføring av *funds of knowledge*. Esteban-Guitart definerer identitetsfond som et sett med verktøy eller ressurser som er historisk akkumulert og kulturelt utvikla og som er sentrale i konstruksjonen og presentasjonen av egen identitet. Der begrepet kunnskapsfond har fokus på ressurser som finnes i familier og lokalsamfunn, handler identitetsfond om ressursene som finnes i den lærende, i elevens stemme, erfaringer og konstruksjoner og i det som oppleves meningsfullt for den enkelte (Hogg & Volman, 2020). Målet er å bekjempe mangelperspektivet som hefter ved enkeltelever eller elevgrupper, og å jobbe for sosial rettferdighet for alle elever ved å anerkjenne elevenes kunnskaps- og identitetsfond. Innlemmet i identitetsfond er alt subjektet anser signifikant for en sjøl, som andre mennesker, aktiviteter, kulturelle artefakter, steder, rom og sosiale institusjoner. Lærere har et spesielt ansvar for å legge til rette for at minoritetsspråklige elever skal bli inkludert i skolens fellesskap gjennom å løfte opp og anerkjenne elevenes identitetsfond (Esteban-Guitart, 2021). Det neste delkapitlet vil ta for seg grenser for norskhet i skolen.

Grenser for norskhet

Gullestad skriver i *Imagined Kinship* (2006) at forestillinger om slektskap og herkomst er sentrale i det norske samfunnets nasjonale identitet. Forestillinger om språk, kultur, herkomst og slektskap blir til sosiale prosesser som strukturerer den norske sjølføforståelsen. I Norge har nasjonalisme stort sett blitt betrakta som en positiv, frigjørende og demokratisk kraft, noe som kan være en årsak til lite sjølfrefleksjon omkring nåværende og mulige negative konsekvenser av den norske nasjonale sjølfølelsen. Sjø om innvandreres bakgrunn kan ha flere overlappinger til nordmenns bakgrunn når det gjelder alder, kjønn, utdanning og sosial klasse, fører forståelsen om oss (majoritetsnordmenn) og dem (innvandrere) til en polarisering

når disse forestillingene knyttes til etnisk herkomst, slektskap og kulturell likhet. Gullestad skriver at nettopp vektlegginga av herkomst, opprinnelse og kulturell likhet, skaper et usynlig gjerde i aksepten av «immigrants as unmarked citizens who *belong* in Norway» (Gullestad, 2002b, s. 59).

For at innvandrere skal kunne innlemmes som umerkede borgere, må de overkomme de usynlige gjerdene. Herkomst og opprinnelse kan ikke innvandrere gjøre noe med fordi de har sin opprinnelse andre steder i verden. Kulturell likhet, derimot, kan innvandrere lære seg med tida, og gode skoleoverganger kan bidra positivt til læring av kulturelle koder og regler for innvandrere i Norge. Imidlertid er ikke alle kulturelle koder like tilgjengelige. I dette kapittelet viser vi hvordan kulturell likhet blir tatt for gitt og forstått som nøytral, riktig og normal (Chinga-Ramirez, 2015; Gullestad, 2006). Det er mye vi tar for gitt. Våre forestillinger, væremåter og handlinger er preget av en tatt-for-gitthet. Vi snakker lite om det, og er lite bevisst dens eksistens. Mathisen (2020) viser hvordan kategoriene utlending og norsk er uttrykk for prosesser som reproducerer utenforskap, og hvordan ideer, normer og sosiale praksiser i skolen naturliggjør ei kobling mellom hvithet og norskhet. Forskning viser også hvordan etniske minoritets elever måler seg mot en normativ norskhet, hvor hvithet og det norske språket er framtreddende (Chinga-Ramirez, 2017). Eriksen (2017) viser i en studie hvordan ungdommer i en flerkulturell skole trekker fram etnisk tilhørighet og hudfarge som viktige markører for gruppedannelser i skolen.

Pedagogisk forskning har vist hvordan skolen også kan bli en arena hvor rasistisk mobbing forekommer, og hvor hudfarge, etnisitet og religion blir synlige markører som gjøres til kategorier som forklarer årsaken til elevers tilkortkommenhet. (Bangstad, 2021; Chinga-Ramirez, 2015, 2017). Denne typen erfaringer fører til at minoritets elever kan føle på mindreverdi i skolen, på tross av gode intensjoner om inkludering og toleranse. Gullestad (2002a) mente at det var viktig å lytte til marginaliserte gruppers erfaringer av ekskludering fordi de har bedre forutsetninger for å forstå grenser for inkludering enn de som uproblematisk tilhører ei majoritetsgruppe. I forlengelse av Gullestads forskning viser nyere forskning at herkomst og slektskap fungerer som usynlige gjerdene for nyankomne elevers mulighet til reell inkludering i skolen, fordi de ikke kjenner til de kulturelle og sosiale kodene som majoritets elevene tar for gitt (Lidén, 2017). Elevene trenger tid, tilrettelegging og støtte gjennom overgangene inn i norskheten. Før vi gir ordet til Amal, beskrives metodologien brukt i denne studien.

Intervju som metode

Empirien til dette kapittelet er tatt fra en større studie gjennomført av førsteforfatter, hvor både elever, lærere, avdelingsledere og miljøterapeuter i individuelle og fokus-gruppeintervjuer, blei bedt om å beskrive sine erfaringer og refleksjoner omkring skoleoverganger. Intervjuene var seminstrukturerte dybdeintervjuer (Tjora, 2021) med åpne spørsmål, noe som ga informantene mye rom for å utdype synspunkter på sine erfarte, faglige og sosiale skolefelleskap og overganger mellom ulike skolekontekster. Formålet med studien var å få utvida kunnskaper og forståelse for hvordan nyankomne elever konstruerer og skaper mening ut fra sine skoleerfaringer.

Det empiriske materialet i dette kapittelet består av sitater fra to intervjuer med Amal. Det første intervjuet blei utført våren 2019, da Amal gikk siste år i grunnskoleopplæring ved en videregående skole. Det andre intervjuet blei gjort høsten 2021, da Amal gikk tredje året på studieforberedende som ordinær elev i videregående opplæring. Førsteforfatter gikk inn i studien med bakgrunn som lærer for ungdommer i voksenopplæring. Fordi hun kjente opplæringsinstitusjonen godt, var det lett å ta kontakt og få innpass. Førsteforfatter har også samla inn det empiriske materialet og transkribert intervjuene. Andreforfatter går inn i studien som tidligere etnisk minoritets elev i norsk skole, nå som utdanningsforsker. Vår forståelse er at barn og unge tar med seg sin historie, minner og tidligere kunnskaper inn i overganger og nye skolekontekster (se kapittel 9, Ramirez, 2024). Amals historie er valgt fordi den illustrerer noen av spenningene og utfordringene mange innvandrelever erfarer i møtet med norsk skole. Vi anser de nyankomne ungdommene som kompetente aktører i konstruksjonen av sin egen sosiale virkelighet, og vi betrakter unge menneskers innsikter og meninger som viktige bidrag i forståelsen av den sosiale og kulturelle konteksten som ungdommer lever i (Prout & James, 2003).

Etiske betraktninger og analyseprosessen

Både intervjuet fra 2019 og oppfølgingsstudien fra 2021 er godkjent av Sikt. Deltakere ga informert samtykke til å delta, og studien følger etiske retningslinjer når det gjelder personvern, deltakernes frivillighet i forskning og håndtering av det innsamla datamaterialet. Navn på skolen og eleven er fiktive. Intervjuene blei gjennomført med lydopptaker i ett av skolens grupperom i løpet av elevenes skoledag, og de blei så transkriberte.

Førsteforfatter, som gjennomførte intervjuene, kjente elevene fra skolen, men uten å være lærer for de utvalgte elevene. At elevene kjente forskeren, og at førsteforfatter var godt kjent med elevenes skolekontekst, kan ha letta den intersubjektive forståelsen (Tjora, 2021) mellom intervjuer og deltaker og ha vært med på å skape trygghet i intervjusituasjon.

Amal er en svært reflektert elev med nyanserte beskrivelser av sine erfarte skoleoverganger. I samsvar med en fortolkende tradisjon (Alvesson & Sköldberg, 2018) finner vi kompleksiteten og særegenheten i Amals fortelling verdifull innafor en spesifikk sosial kontekst (Chase, 2005). Amals fortelling blir fortalt på et bestemt tidspunkt i tid og rom gjennom retrospektiv meningsskapning (Kvale & Brinkmann, 2009). Det betyr at Amal kommuniserer en fortelling hvor synspunkter, følelser, tanker og tolkninger som har skjedd, gir mening for hvordan hun forstår livet i dag.

Analyseprosessen av Amals fortelling er forankret i en fortolkende tradisjon (Alvesson & Sköldberg, 2018), hvor intensjonen er å være et talerør for hennes erfaringer. Vi tar utgangspunkt i Amals fortelling for å undersøke hvordan hun konstruerer mening, forståelse og orden, og vi bruker hennes fortelling som empirisk forskningsmateriale som fortolkes ut ifra valgte teoretiske perspektiver. Førsteforfatter jobber innafor perspektiver på skoleoverganger og *funds of knowledge*, og andreforfatter jobber innafor dekoloniale og kritiske teorier. I fortolkningsprosessen av Amals fortelling er vi bevisste på at det ikke finnes en direkte kausal forbindelse mellom erfaring, fortolkning og formidling av erfaring. Amal, som blir intervjuet i en skolekontekst, kan ha ulike interesser av å tilby en versjon som hun tenker at forskeren vil like å høre (Engan, 2012; Scourfield, 2006). Vi er samtidig bevisste på at våre forskerposisjoner kan ha innvirkning på hvordan vi forstår Amals fortelling, og at andre kan fortolke denne på ulike måter med andre teoretiske linser. Likevel forstår vi intervjuene og samtalene i seg sjøl som en samskapende konstruksjon mellom deltaker og forskere, hvor vi sammen skaper mening og tolker de fortellingene som blir fortalt (Kvale & Brinkmann, 2009). Som nevnt ovenfor, har førsteforfatter lang erfaring med opplæring av nyankomne ungdommer. Andreforfatter har sjøl innvandret til Norge som barn og vært nyankommen elev i norsk skole. Ved å formidle tykke beskrivelser av Amals erfaringer gjennom våre valgte teoretiske fortolkninger, håper vi leserne vurderer muligheten for overføring av funnene fra dette kapitlet til liknende elevhistorier. I de følgende delkapitlene vil vi presentere sitater fra Amals fortelling i lys av

teoretiske perspektiver på overganger, kunnskaps- og identitetsfond og usynlige grenser for norskhet.

Første skoleovergang

Amal kom til Norge som 16-årig asylsøker i 2015 sammen med foreldre og søsken fra et land i Midtøsten. I hjemlandet hadde hun gått på skole i ti år. I 2017 begynte Amal på Mo skole, et kommunalt voksenopplæringstilbud med norsk- og grunnskoleopplæring for ungdom i en stor norsk by. Mo skole var et segregert skoletilbud, det vil si fysisk atskilt fra vanlig skole. Da Mo skole blei nedlagt sommeren 2018, fikk over to hundre nyankomne elever i kommunen endra sitt skoletilbud fra en segregert lokalisering til en skolehverdag under samme tak som elever i ordinær videregående skole. Her fikk de nyankomne elevene det meste eller hele sin opplæring i separate grunnskoleklasser. Fra august 2019 gikk disse klassene under navnet kombinasjonsklasser, da også flere elever med ungdomsrett fikk plass i klassene.

Da Amal blei intervjuet våren 2019, gikk hun siste år i grunnskole lokalisert ved en videregående skole. Her forteller hun hvordan hun opplevde overgangen fra det segregerte opplæringstilbudet på Mo skole til grunnskoleopplæring ved videregående skole:

Når vi flyttet hit [til videregående skole], så jeg ble vant til å høre de norske ungdommene, hva de snakker om. Vi lærte norsk fortere enn der [på Mo skole], fordi her, for eksempel, vi kan sitte på kantina hvor det er masse bord, og du hører norske ungdommer snakke. Det er ikke ment at vi skal høre hva de sier, men de snakker så høyt, så vi får vite hva de tenker, og det blir lettere for oss. For eksempel når vi flyttet hit [til videregående], vi møtte noen vanskeligheter, noen utfordringer, for eksempel å gå på bussen hvor det er mange ungdommer, norske ungdommer ... Når vi kom til Mo på skolen, det var bare en buss som var full av flyktninger. Men her, når jeg kommer på bussen, det er bare ungdommer som er norske. Nå føler vi at vi er klar til videregående neste år, fordi vi kjenner mye mer, vi lærte noe, vi fikk noen erfaringer på det her ... For eksempel, jeg er en jente med hijab, så når jeg kommer inn i en skole hvor alle er norske og uten hijab, så føler du at det er utfordring for deg å være nær. Men etter hvert ble den følelsen borte. Så jeg opplevde det her, før jeg går til videregående første år, noe som er veldig viktig.

Amal forteller hvor viktig det var for henne med en skolehverdag innlemma i videregående skole sammen med norske ungdommer, slik at hun blei bedre forberedt til å bli en vanlig videregåendelev neste skoleår. Hun

venner seg til å være fysisk nær norske ungdommer, både på bussen og på skolen, og hun lytter til hva de norske elevene snakker om i kantina. Det er trygt å betrakte norske elever med litt distanse mens hun lærer av dem. Overgangen gjør noe med Amals opplevelse av seg sjøl som ei jente med hijab, en opplevelse av annerledeshet som hun ikke kjente på da hun gikk på Mo skole, med bare nylig innvandra ungdommer. Amal forteller at følelsen av å være annerledes blei borte etter hvert. Hun føler seg klar til å starte som vanlig elev på videregående skole, for hun har fått kunnskap om norske elever ved å være nær dem på skolen.

Amal opplevde et brudd med den segregerte skolen, en skolekontekst som var atskilt fra den vanlige norske skolen. Hun kryssa ei grense som førte til en endring i hennes sjølførståelse og i hennes identitetsfond (Akkerman & Bakker, 2011; Galton et al., 2003). Først så hun seg sjøl som annerledes enn ungdommene hun gikk sammen med på bussen og på skolen. Her ser vi hvordan overganger og identitetsendringer er prosesser som foregår over tid (Jindal-Snape et al., 2021; Strand, 2020). Amal får etter hvert mer kunnskaper om norsk skole og ungdomsliv, og hun beskriver overgangen mellom skolekontekstene som en meningsfull erfaring. Følelsen av annerledeshet blei etter hvert borte, og bruddet åpna opp for nye forståelser: «Nå føler vi at vi er klar til videregående neste år, fordi vi kjenner mye mer, vi lærte noe, vi fikk noen erfaringer.»

Rambøll (2018) skriver at lokalisering til videregående er viktig for at nyankomne elever skal kunne observere og samhandle med ungdommer i et videregående skolemiljø og for å bli kjent med skolekulturen. Amal opplever også utfordrende brudd i denne skoleovergangen. Hun gir uttrykk for at det var fint å møte utfordringer gradvis, før hun skulle bli en ordinær videregåendelev. Sjøl om Amal gradvis får mer kunnskap om norsk kultur og ungdomsliv på videregående skole, opplever hun å være i trygge rammer som elev i grunnskoleklassen sammen med andre nyankomne ungdommer som også erfarer overgangene. I denne klassen får Amal anerkjennelse for sitt identitetsfond samtidig som hun på trygg avstand kan lære om den norske kulturen og om norsk ungdom.

I litteratur om overganger er kontinuitet og brudd sentrale begreper, og sømløse overganger mellom ulike skoleslag har blitt sett på som et ideal (Ecclestone et al., 2010). Brudd kan imidlertid også være gode og gi nye muligheter for vekst (Strand, 2020), slik Amal uttrykker det her. Bruddet mellom skolekontekster åpna opp for ny læring (Jindal-Snape et al., 2021). De fysiske omgivelsene var nye, det samme var møtet med norske elever og

lærere i videregående skole. Amal fortsatte i en grunnskoleklasse der hun kjente elevene og lærerne fra Mo skole, slik at overgangen ikke skapte et for stort brudd (Akkerman & Bakker, 2011; Strand, 2020). Balansen mellom brudd og kontinuitet gjorde det mulig for Amal å knytte sine eksisterende språklige og kulturelle ressurser til nye kunnskaper for å utvide sitt identitetsfond (Galton et al., 2003; Hogg & Volman, 2020). På spørsmål om hva hun tenker om skole og integrering i den første overgangen, forteller Amal:

Å få [norske] venner fra andre klasser, som ikke kjenner deg, det er vanskelig. De kjenner ikke oss, vi kjenner ikke dem, vi tilbringer ikke tid med hverandre, hvordan skal vi bli venner? Og integrering, med å få norske venner, det er vanskelig, men integrering med å få vite hvordan systemet i videregående er, det fikk vi. For eksempel, vi ble integrert i gym, vi lærte masse ting. I vårt land, det var helt forskjellig. Vi hadde gym, men helt forskjellig. Men her, vi ble integrert, vi gjør alt som lærer sier, vi lærte flere ting. Vi kunne få kontakt med de norske som går med oss, ikke jeg, men noen andre, noen andre gjør det.

I begge sitatene leser vi hvordan overgangen fra det segregerte opplærings-tilbudet til en skolehverdag nær norsk ungdom åpner opp Amals tilgang til, og forståelse for, den norske skolen og det norske samfunnet. Ordet integrering kobler Amal til erfaring med at grunnskoleklassen hun går i, har kroppsøvingundervisning (gym) sammen med en videregående klasse. Hun beskriver hvordan dette fører til at nyankomne elever og videregående elever får kontakt med hverandre. Amal forteller hvordan hun opplever å lære mer om norsk skole og norsk ungdom. Dette gir henne nye kunnskaper om ungdomsliv i Norge og en større systemforståelse, noe som er sentral for integrering (Svendsen & Berg, 2017).

Samtidig beskriver Amal hvor grensene går for hennes mulighet til å bli helt integrert, og hun forklarer det med at hun ikke går i klasse med norske elever og derfor ikke blir venn med dem. Hun beskriver en skoletilværelse der hun står litt på utsida og betrakter det norske livet, men i en trygg klasse sammen med andre nyankomne elever. Hun synes det er greit å betrakte norske elever med distanse og få en gradvis overgang inn i den norske skolen sammen med elevene hun kjente fra Mo skole. Amal forteller videre i intervjuet om sitt aktive og sosiale liv både gjennom verv i elevrådet på skolen og gjennom mye frivillig arbeid på fritida. Hun forteller også hvordan hun gleder seg til å begynne på studiespesialisering neste år på en annen videregående skole, og til å få norske venner der.

Andre skoleovergang

Våren 2019 ga Amal uttrykk for en positiv sjølforståelse og optimisme med tanke på den neste skoleovergangen hun stod overfor. Da Amal blei intervjuet igjen høsten 2021, gikk hun siste året på studiespesialisering. Hun forteller her om hvordan hun hadde opplevd overgangen fra grunnskoleopplæring til videregående opplæring:

For eksempel, når jeg var på Mo, så det var ikke så store forskjeller, det var godt og varmt og jeg var sammen med personer som veit hvem jeg er og hvilken historie jeg har. Men når vi flytta til en ny skole, men samtidig i samme klasse [fra Mo skole til grunnskole på videregående], da var det litt utfordrende, fordi det var ny skole, et nytt miljø, men vi var fremdeles sammen i en klasse. Så det var en gradvis utvikling til ordentlig videregående skole der vi er aleine i en klasse med 28 elever. Så, selv om jeg er i en klasse med 28 elever, så jeg er aleine, fordi jeg finner ikke tilhørighet. Det er vanskelig. Det er vanskelig å finne det. Og så, for min del ser jeg, at særlig i denne alderen, der vi kom til Norge, det er vanskeligst. Jeg er ikke voksen, jeg er ikke ungdom, jeg er ikke barn. Så det er den vanskeligste tida, der man er ung, der man opplever mange ting, mange tanker. Ikke nok voksen, ikke nok barn eller ungdom. Men det er bra, med litt sånn gradvis overgang.

Amal beskriver den store overgangen det er å flykte fra landet sitt og komme til et fremmed land, og hun beskriver overgangen fra å være barn til å bli voksen. Å komme seint inn som elev i det norske skolesystemet, er i seg sjøl en stor overgang for mange ikke-vestlige elever (Rambøll, 2018). I Norge møter Amal en skolekultur svært forskjellig fra den hun kjente fra hjemlandet. Likevel forteller hun at det første møtet med skole i Norge opplevdes «godt og varmt». Amal beskriver klassen hun gikk i sammen med andre nyankomne elever som et trygt sted, der elevene kunne slappe av og føle seg sett av andre elever og lærere (Mathisen, 2020). Amal sier: «Jeg var sammen med personer som veit hvem jeg er og hvilken historie jeg har.» Amal fortalte at da voksenopplæringa blei samlokalisert med videregående skole, opplevde hun en gradvis overgang, og sjøl om det var litt utfordrende å gå på skole sammen med norske ungdommer, opplevdes det trygt i grunnskoleklassen.

I overgangen til å bli en vanlig elev i videregående skole, derimot, opplevde Amal seg aleine i klassen. Som tidligere nevnt, er det viktig i overganger å sikre en balanse mellom brudd og kontinuitet (Akkerman & Bakker, 2011; Strand, 2020). Med overgangen til videregående opplæring brytes kontinuiteten for Amal, og resultatet blir mangel på tilhørighet og

en følelse av utenforskap. Amal forteller videre om overgangen til å bli en vanlig norsk elev på videregående skole:

Når jeg begynte på videregående skole, jeg savna tiden hvor jeg gikk med bare innvandrere, for det er der hvor jeg tilhører. Det er der hvor de fleste kjenner hvem jeg er, og hva jeg har opplevd. Vi har samme historie, samme bakgrunn og samme drømmer. Så det er tryggere å være sammen med dem. Så jeg savnet en del sånne ting. Først, før jeg skulle starte med vgs., jeg var sånn helt optimistisk. Okay, det skal gå bra. Jeg skal bli kjent med mange ungdommer, norske ungdommer og sånn, jeg skal bli sammen med norske. Men etter at jeg kom inn, det var litt annerledes enn det jeg har forestilt meg. Det var vanskeligere. Jeg hadde forestilt meg at jeg kommer til å møte ungdommer hvor jeg kan for eksempel lett bli kjent med dem, være venner kanskje, men nei. Det ble ikke det, fordi ... det ble ikke det.

Amal savna klassekamerater som er innvandrere som henne. Hun uttrykte et sterkt ønske om å kunne bli en del av klassefellesskapet, men opplevde ikke å få den hjelpa hun trengte for å komme inn i dette fellesskapet. Hun beskriver hvordan hun prøvde å bli kjent med klassekameratene på videregående, men at hun til slutt ga opp. Kunnskaps- og identitetsfondet som Amal bærer med seg, og som har utgangspunkt i hennes oppvekst og tidligere erfaringer (Esteban-Guitart, 2012), er veldig ulikt det hennes medelever på videregående har. Hennes sjølforståelse har fått en knekk. Identitetsfondet til Amal blir usynlig, og hun opplever seg ikke anerkjent som en ordinær elev.

I 2019 snakka Amal med glede om det å bli mer kjent med norsk ungdomsliv og skolekultur, og om sine forventninger om å komme inn i varmen i et norsk klassefellesskap i ordinær videregående utdanning. I overgangen fra grunnskoleklassen til videregående opplæring skjer det et skifte for Amal. Når Amal i 2019 snakka om gradvise overganger og om å få en større forståelse for det norske, snakker hun i 2021, etter å ha vært elev på videregående i over to år, om bruddene i denne skoleovergangen. Å begynne på videregående blir for Amal en kompleks og vanskelig grensekryssing (Akkerman & Bakker, 2011). Balansen mellom kontinuitet og brudd blir forskjøvet, og overgangen fra det kjente til det ukjente blir for brå (Galton et al., 2003). I denne kritiske grenseovergangen finner ikke Amal tilhørighet i det nye klassefellesskapet, og hun blir stående utafor. Amal opplever at hun møter en skolekultur hun ikke klarer å bli en del av, og alternativet for henne blir å finne venninner blant andre innvandrerjenter på skolen. Mangelen på tilhørighet

tilhørighet i videregående skole. Da dette tilbudet forsvant, mista elever på studiespesialiserende program et tilrettelagt tilbud som ga nyankomne ungdommer en reell mulighet til å kunne omsette sitt språklige og kulturelle identitetsfond til kulturell kapital for videre bruk i utdanningsløpet (Bourdieu, 2010; Eek, 2021).

Usynlige grenser

I klasser med nyankomne elever tillegges kulturell integrasjon stor vekt. Det legges vekt på at elevene både skal lære norsk og gradvis få mer og mer kjennskap til norske kulturelle koder og sosiale regler (Hilt, 2017). I overgangen til å bli en vanlig elev i videregående skole møter Amal ei usynlig grense som hun ikke hadde forventa å møte. Gullestads (2002b) usynlige gjerde kan i et overgangsperspektiv forstås som ei grense som blir for vanskelig for Amal å forsere. Amal innlemmes, sakte med sikkert, i en allestedsværende usynlig norskhet med normer og regler som hun ikke forstår eller har erfaring med. Amal forteller at utover i videregående skole, blei det ikke lettere, men vanskeligere etter hvert som de faglige og sosiale kravene økte. Mange nyankomne elever er ikke påkobla den tatt-for-gitte norskheten i skolen fordi de har lite erfaring med norsk kultur. Overgangen til å bli en vanlig elev i videregående skole ser ut å være særlig vanskelig for mange elever som nylig har innvandra til Norge (Chinga-Ramirez, 2015; Hilt, 2017; Mathisen, 2020). I denne overgangen er det lett at den nødvendige støtta faller ut, og det er lett å oppleve ensomhet i møte med norskheten i skolen. Skolens tatt-for-gittheter blir ikke tilgjengelige for Amal, og hun blir stående på utsida som *den andre* (Chinga-Ramirez, 2017). Amal og andre elevers erfaringer med skoleoverganger skapes ikke i et vakuum, men i en spesifikk sosial og kulturell kontekst. Norskheten som kommer til uttrykk gjennom usynlige sosiale og kulturelle normer, skaper en sosial normalitet som kan bli en barriere, et usynlig gjerde (Gullestad, 2002b), for elever som er annerledes og ikke inkludert i normaliteten i skolen (Chinga-Ramirez, 2015).

Gullestad (2006) skriver at bak mange slike erfaringer som Amal gjør seg i den norske skolen, ligger det meninger og følelser, utbredte ideer og forestillinger om hva som er riktig og normalt. Mathisen støtter seg på Ahmed (2012) når hun beskriver hvordan fysiske rom formes av de som befinner seg i dem. I et rom dominert av hvite, vil hvite kropper kunne bevege seg mer selvfølgelig avslappa, mens fargete mennesker stadig blir

påminna hvordan deres kroppar skiller seg fra flertallet (Mathisen, 2020). Amal bruker hijab. Både i 2019 og i 2021 snakka hun uoppfordra om hijaben sin. I 2021 fortalte hun:

Jeg likte liksom først å bli lærer, men etter at jeg har vært i videregående skole, hvordan liksom elever behandler lærere, jeg begynte liksom å føle meg rar. At kanskje det blir rart, hvis jeg, en med hijab, skal undervise.

I dette utsagnet setter Amal ord på en tidligere drøm om å bli lærer. Men da hun begynte på videregående, kom tanken om at hijaben hennes kunne bli et problem for henne i læreryrket. Hun begynner å føle seg rar. Amal sier ikke noe om hvordan hennes påkledning og hennes hijab møtes av de andre elevene, men når hun snakker om hijaben sin, kobles den til erfaringa av å være annerledes. Hijaben hennes er trolig den synlige identitetsmarkøren som skiller henne mest fra medelevene i klassen, og muligens den delen av hennes identitetsfond som plasserer henne tydeligst på utsida av norskheten.

Rugkåsa (2012) skriver at mange minoriteter i dag kan oppleve å bli møtt med en forventning om at de bør prøve å bli lik majoriteten for å bli akseptert, i betydninga å bli lik som. Gullestad (2002b) hevder, i likhet med flere andre forskere, at likhetsprinsippet er en av de viktigste kulturelle premissene i Norge (Lidén, 2017; Seeberg, 2003; Solbue et al., 2017; Vike et al., 2001). Gullestad (2002a, 2002b) og Mathisen (2020) skriver om det nære forholdet som finnes mellom likhet og herkomst i det norske samfunnet, hvor implisitte forestillinger om likhet naturliggjør ei kobling mellom norsk nasjonsbygging, norsk herkomst og hvithet. Fordi disse forestillingene er så vanlige, normale og altomfattende, er majoriteten i skolen sjelden bevisst dens eksistens og tilstedeværelse, og dermed forblir norskheten usynlig i både skole og samfunn (Chinga-Ramirez, 2015). Mathisen (2020) viser hvordan minoritetselvene måler seg mot en normativ norskhet hvor hvithet og det norske språket er framtreddende. Dette er en viktig grunn til at minoritetselvene søker bekreftelse på egne identitetsuttrykk hos hverandre, slik Amal uttrykker her: «Vi [nyankomne minoritetslever] har samme historie, samme bakgrunn og samme drømmer. Så det er trygvere å være sammen med dem.»

I flerkulturelle klasser i videregående skoler skapes det et fellesskap som ikke bare er basert på likheter, men også på forskjeller (Solbue et al., 2017). Når elever skaper fellesskap på tvers av etniske forskjeller, en såkalt

panidentitet, i kraft av å være utlendinger på skolen, kan minoritetsklasser utfordre likhetstankegangen i det norske samfunnet (Gullestad, 2002a).

Amal beskriver hvordan hun opplever sine forsøk på å få kontakt med medelever i klassen på videregående: «Jeg kommer til dem [klassekameratene]. Jeg kommer og snakker med dem. Jeg hilser på dem, men, etter hvert ble jeg sliten, så jeg stopper med det. De er snille, men de har ikke gitt tilbake kontakt, liksom.» Amal opplever å ikke bli møtt, hennes forsøk på å få kontakt blir ignorert, og hun blir usynliggjort. Hun opplever ingen anerkjennelse i klassekameratenes blikk. Hun opplever ikke at hun hører hjemme, og hennes kunnskaps- og identitetsfond (Gonzalez et al., 2005) blir ikke anerkjent i skolen. Fanon (2008) beskriver dette blikket som *det hvite blikket* som både synliggjør og usynliggjør den andre. Mathisen (2020) beskriver hvordan slike andregjøringsprosesser foregår ubemerka og i taushet, de internaliseres over tid og skaper en dobbel bevissthet der andres manglende anerkjennelse blir en del av ens egen sjølforståelse.

Norskheten skaper usynlige grenser for Amals muligheter til å oppleve tilhørighet i skolen, og manglende anerkjennelse av Amals identitetsfond reproducerer utenforskap og fremmedgjøring i skolen. Gullestad (2002a) peker på at når majoriteten kritiserer *den andres* praksiser, uten å reflektere kritisk over majoritetens egne verdier eller praksiser, innebærer dette at majoriteten implisitt betrakter sine egne ideer og normer som mer utvikla, avansert og bedre enn de andres (Gullestad, 2006). Amal passerer ikke som en kropp som hører til i den forestilte likheten, hun blir plassert på utsida av grensa mellom *oss* og *de andre*. Gullestad (2002a) argumenterer for at forestillinga om *oss* dermed får en etnisk dimensjon i Norge, særlig i kontakt med andre etniske grupper. I dette møtet blir forestillinger om den fremmede skapt (Ahmed, 2012). Innvandrere som ikke undertrykker sine kulturelle annerledesheter, blir en trussel mot likheten og bildet som majoriteten har av seg sjøl. Innvandrere får dermed et press på seg om å bli kulturelt like, samtidig som det finnes en forestilling om at de aldri vil greie å oppnå det.

Avslutning

I dette kapitlet har vi sett på hvordan skoleoverganger for nyankomne elever både kan åpne opp og stenge tilgangen til læring om norskhet i skolen. Vi har undersøkt hvordan Amal erfarer overganger i norsk skole og

hvordan grenser for norskhet avdekkes gjennom disse erfaringene. I den første overgangen, der voksenopplæringa blei samlokalisert med videregående skole, opplevde Amal en balanse mellom brudd og kontinuitet. Amals identitetsfond så ut til å bli møtt og anerkjent i klassen med andre nyankomne elever, også ved lokalisering på videregående skole. Amal opplevde det som trygt å betrakte norskheten i skolen med distanse. I den andre overgangen, hvor Amal blir en ordinær elev på videregående skole, erfarer hun å stå utafør og aleine, noe som skaper et brudd i hennes sjølførståelse. Vi har vist hvordan norskheten blir til usynlige grenser for Amal på hennes vei til å bli inkludert i klassefelleskapet med norske elever. Gjennom Amals historie avdekkes viktigheten av gradvise skoleoverganger og behovet for tilhørighet. Det tar tid for ungdommer som er nye i Norge å få kunnskap og erfaring med de kulturelle kodene i skole og samfunn.

En forventning om at elever med kort botid i Norge skal gli inn i videregående skole og bli inkludert i vanlige klasser med norsk ungdom når de er ferdige med grunnskoleopplæringa, framstår som idealistisk og utopisk. Amal hadde gått på skole i ti år før hun kom til Norge, og hadde dermed bedre forutsetninger for å lykkes i skolen enn mange andre ungdommer som kommer med lite skolegang fra hjemlandet. Ungdommer som er nye i Norge, trenger tid, rom og mulighet til gradvise overganger inn i norskheten. Nyankomne elever trenger erfaringer med norskhet, både med språk og kulturelle koder, og de trenger anerkjennelse i den integreringsprosessen de befinner seg i. Med nok tid vil elevene skape nye norskheter og tilhørighet til Norge, men de trenger anerkjennelse av både læreren, skolen og utdanningssystemet. Dette kapittelet viser også behovet for et tilpassa treårig studiespesialiserende løp for nyankomne elever som skal over i videregående opplæring. Et slikt tilpassa løp gir flere muligheter til den tilrettelagte opplæringa som elevene trenger i disse skoleovergangene. For å vite mer om skoleoverganger for etnisk minoritetsungdom, er det i tillegg behov for mer forskning om nyankomne elever som kommer seint inn i skoleløpet.

Forfatterbiografier

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.

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.

Referanser

- Ahmed, S. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.
- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2018). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research* (3. utg.). Sage.
- Bangstad, S. (2021). *Strukturell rasisme: Et forskningsnotat* (KIFO-rapport 2021:1). KIFO, Institutt for kirke-, religions- og livssynsforskning. https://www.kifo.no/wp-content/uploads/2021/05/Strukturell_rasisme_rapport.pdf
- Bjordal, I. (2017). Kompetanse for mangfold – hva betyr det? I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 229–243). Gyldendal Akademisk.
- Bourdieu, P. (2010). The forms of capital. I I. Szeman & T. Kaposy (Red.), *Cultural theory. An anthology* (3. utg., s. 81–93). Wiley-Blackwell.
- Chase, S. E. (2005). Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (3. utg., s. 651–679). Sage Publications.
- 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 annerledes* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2364846>
- 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>
- Ecclestone, K., Biesta, G. J. J. & Hughes, M. (2010). Transitions in the lifecourse. I K. Ecclestone, G. J. J. Biesta & M. Hughes (Red.), *Transitions and learning through the lifecourse* (s. 1–14). Routledge.
- Eek, M. (2021). *Språkhjelpere, investering og sosial rettferdighet: En undersøkelse av bruk av språkhjelpere i norskopplæringen for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Innlandet]. Brage. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2738680>
- Elder, G. H., Johnson, M. K. & Crosnoe, R. (2003). The emergence and development of lifecourse theory. I J. T. Mortimer & M. J. Shanahan (Red.), *Handbook of the life course* (s. 3–19). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-306-48247-2_1
- Engan, L. (2012). *«I am a child with education and knowledge»: Karen migrant and refugee children's daily life experiences in Thailand* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/269061>
- Eriksen, I. M. (2017). *De andres skole: Gruppetannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen*. Gyldendal Akademisk.

- Esteban-Guitart, M. (2012). Towards a multimethodological approach to identification of funds of identity, small stories and master narratives. *Narrative Inquiry*, 22(1), 173–180. <https://doi.org/10.1075/ni.22.1.12est>
- Esteban-Guitart, M. (2021). Invisible funds of identity in urban contexts. *Urban Education*, Artikkel 4208592110165. <https://doi.org/10.1177/00420859211016536>
- Fanon, F. (2008). *Black skin, white masks* (R. Philcox, Overs.). Grove Atlantic.
- Fedorshyn, N. (2019, 27. februar). *Hvordan går det med unge som faller utenfor?* Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-unge-som-faller-utenfor>
- Galton, M., Hargreaves, L. & Pell, T. (2003). Progress in the middle years of schooling: Continuities and discontinuities at transfer. *Education 3-13*, 31(2), 9–18. <https://doi.org/10.1080/03004270385200161>
- Gonzalez, N., Moll, L. C. & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practice in households, communities, and classrooms*. Routledge.
- Gullestad, M. (2002a). *Det norske sett med nye øyne: Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2002b). Invisible fences: Egalitarianism, nationalism and racism. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 8(1), 45–63. <https://doi.org/10.1111/1467-9655.00098>
- Gullestad, M. (2006). Imagined kinship – the role of descent in the rearticulation of Norwegian ethno-nationalism. I A. Gingrich & M. Banks (Red.), *Neo-nationalism in Europe and beyond*. Berghahn Books.
- 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>
- Hogg, L. & Volman, M. (2020). A synthesis of funds of Identity research: Purposes, tools, pedagogical approaches, and outcomes. *Review of Educational Research*, 90(6), 862–895. <https://doi.org/10.3102/0034654320964205>
- Jindal-Snape, D., Symonds, J. E., Hannah, E. F. S. & Barlow, W. (2021). Conceptualising primary-secondary school transitions: A systematic mapping review of worldviews, theories and frameworks. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.540027>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2. utg.). Sage.
- Lidén, H. (2017). *Barn og migrasjon: Mobilitet og tilhørighet*. Universitetsforlaget.
- Lidén H., Aasen, B., Seeberg, M. L. & Staver, A. B. (2020). *Fra bosetting til voksenliv – den kommunale tjenestekjeden for enslige mindreårige flyktninger* (IFS-rapport). <https://hdl.handle.net/11250/2641091>
- Lund, A. C. B. (2017). Mangfold i skolen: En ressurs? I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 28–47). Gyldendal Akademisk.
- Lødding, B., Salvanes, K. V., Reegård, K., Lillevik, R. & Kavli, H. C. (2020). *Hvordan finne effekter av opplærings-tilbud til nyankomne elever med innvandrerbakgrunn?* (NIFU-rapport 2020: 18). <https://www.nifu.no/publications/1838107/>
- 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>
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D. & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132–141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Moll, L. C., Tapia, J. & Whitmore, K. F. (1993). Living knowledge: The social distribution of cultural resources for thinking. I G. Salomon (Red.), *Distributed cognitions* (s. 139–163). Cambridge University Press.
- Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO). (2022). *Kombinasjonsklasser*. <https://nafo.oslomet.no/videregaende/organisering-vgs/kombinasjonsklasser/>

- OECD. (2018). *Investing in youth: Norway*. https://read.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/investing-in-youth-norway_9789264283671-en#page1
- Olaussen, A. H. & Kjelaas, I. (2020). «De det er jobb med og som ikke har kommet noen vei»: Norsk læreres forestillinger om flerspråklighet i skolen. *Målbryting*, (11). <https://doi.org/10.7557/17.5589>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pastoor, L. d. W. (2020). Skolen – et sted å lære, et sted å være. I K. Eide (Red.), *Barn på flukt: Psykososialt arbeid med enslige mindreårige flyktninger* (2. utg., s. 208–231). Gyldendal.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: Det sakkyndige blikket* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Prout, A. & James, A. (2003). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Routledge.
- Rambøll. (2018). *Tilrettelagte opplæringstilbud for minoritetspråklig ungdom*. <https://www.ks.no/globalassets/fagomrader/forskning-og-utvikling/nyhetsaker/sprakoppling-til-minoritetsungdom.pdf>
- 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>
- Regjeringen. (2018). *Statsbudsjett 2019*. <https://www.regjeringen.no/no/statsbudsjett/2019/id2723479/>
- Rugkåsa, M. (2012). *Likhetens dilemma: Om sivilisering og integrasjon i den velferdsambisøse norske stat*. Gyldendal Akademisk.
- Scourfield, J. (2006). *Children, place and identity: Nation and locality in middle childhood*. Routledge.
- Seeberg, M. L. (2003). *Dealing with difference. Two classrooms, two countries: A comparative study of Norwegian and Dutch processes of alterity and identity, drawn from three points of view* (NOVA-rapport 18/2003). Norwegian Social Research.
- Solbue, V., Helleve, I. & Smith, K. (2017). «In this class we are so different that I can be myself!» Intercultural dialogue in a first grade upper secondary school in Norway. *Education Inquiry*, 8(2), 137–150. <https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1290894>
- 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/>
- Strand, G. M. (2020). *The transition to lower secondary school: Experiences and perspectives* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://hdl.handle.net/11250/2723004>
- Svendsen, S. & Berg, B. (2017). *Enslige mindreårige – på vei mot voksenlivet* (Samforsk-rapport). <http://hdl.handle.net/11250/2457173>
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Voksnes rett til grunnskoleopplæring etter opplæringsloven kapittel 4A Udir-3-2012*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Voksne/Udir-3-2012/>
- Vike, H., Lidén, H. & Lien, M. (2001). *Likhetens paradokser: Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. Universitetsforlaget.
- Øzker, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Cappelen Damm Akademisk.