

Roth, S. (2022). Multietniske norske jenters identitetsposisjonering i overgangsfaser: «Videregående skole ble mye vanskeligere enn jeg hadde trodd». I: G. Skeie, H. Fandrem & S.E. Ohna (red.), *Hvordan arbeide med elevmangfold?* (s. 164–189). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa100307>

## Kapittel 7

# Multietniske norske jenters identitetsposisjonering i overgangsfaser

«Videregående skole ble mye vanskeligere enn jeg hadde trodd»

Solveig Roth

**Sammendrag:** Dette kapitlet presenterer en casehistorie om en ung norsk multietnisk jente, Maria, fra hun var 15 til 17 år, for å forstå hennes selvforståelse og posisjonering i overgangen til videregående skole. Casehistorien illustrerer hvordan inkluderingsforventninger i en norsk kontekst har betydning for unge jenters framtidsorientering og utdanningsforløp. Her bruker jeg begrepet sosial identitetsposisjonering i figurerte verdener til å utforske selvforståelse. Marias casehistorie illustrerer hvordan utført kjønn- etnisk posisjonering og framtidsorientering oppstår i et komplekst forhold mellom

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

*transnasjonale familienettverk, skole og sosiokulturelle normer. Jeg diskuterer de spenninger, motsetninger og utfordringer Maria opplever i sitt utdanningsforløp, hvordan hun opplever seg inkludert på skolen, og hvordan hun endrer sosiale posisjoner i overgangen til videregående skole. Jeg vurderer på hvilken måte dette hadde betydning for hennes framtidorientering, og bidrar med forslag til hvordan skolen kan støtte multietniske elevers identitetsprosesser og opplevde inkludering.*

**Nøkkelord:** *utdanningsforløp, etnografi, posisjonering, figurert verden, inkludering*

**Abstract:** *This chapter presents a case history of a young Norwegian multiethnic girl, Maria, from the age of 15 to 17, to understand her self-understanding and positioning in the transition to upper secondary school. The case history illustrates how expectations about inclusion in a Norwegian context have an impact on young girls' future orientation and educational course. Here I use the term social identity positioning in figured worlds to explore self-understanding. Maria's case history illustrates how performed gender-ethnic positioning and future orientation arise in a complex relationship between transnational family networks, school, and socio-cultural norms. I discuss the tensions and contradictions Maria experiences in her education, the way she feels included in school, and how she changes social positions in the transition to upper secondary school. I analyze how this had an impact on her future orientation and suggest how school can support multiethnic students' identity processes and how they perceive inclusion.*

**Keywords:** *educational trajectory, ethnography, positioning, figured worlds, inclusion*

## Innledning

Norske idealer om integrering er på linje med den nordiske velferdsmodellen: Målet er universelle sosiale goder som full sysselsetting, likestilling, like muligheter, sosial rettferdighet, demokratisk deltakelse og inkludering. Disse idealene er ikke fullstendig realisert. I de siste tiårene har Norge blitt mer multietnisk med større mangfold av språk, kulturer og ulike nasjonale identiteter. I tillegg strever vi med å beskrive kulturell variasjon, på tross av at landet har et kulturelt og etnisk mangfold (Erstad mfl., 2016). Det er derfor offentlig interesse for hvordan multietniske elever opplever inkludering i skolen, og hvordan de vurderer sine framtidsmuligheter representert ved utdanning (NOU 2020: 16).

Hovedinteressen her er å vise hvordan unge multietniske jenter posisjonerer seg som lærende på tvers av kontekster i familien, på skolen og i samfunnet, over tid. Slike identitetsposisjoner kan studeres i overgangen mellom skolenivå. Overgangsfaser i utdanningssystemet kan involvere personlig utvikling i viktige faser før og etter oppstart på ny skole, og føre til motsetningsfylte tanker når valg for fremtiden skal tas (Erstad mfl., 2016; Roth & Erstad, 2015). Denne studien undersøker overgangsfasen mellom ungdomsskole og videregående skole som en fase som gir muligheter for forandring når det gjelder elevers selvforståelse av sine posisjoneringer som lærende og deres framtdsorientering. Forandring i elevers posisjonering kan informere oss om hvordan kulturelle og sosiale praksiser er relatert til forskjellige kontekster og identitetsformasjon (Hull & Zacher, 2007).

Her defineres lærende og deres læring med et bredt læringsbegrep som vektlegger hvordan sosiale praksiser og ressurser i dagligliv og på skolen kan ha implikasjoner for læring i et utdanningsforløp (Ludvigsen mfl., 2011). Søkelyset er på forbindelsen mellom læring og identitet fordi det har betydning for hvordan lærende blir engasjert i læringsaktiviteter på tvers av formelle og uformelle kontekster (Hull & Greeno, 2006).

Begrepet sosiale identitetsposisjoner (Holland mfl., 1998) blir her brukt for å forstå engasjement i læring, endring av identitet og personlig utvikling. Søkelyset er på hvordan jentene utfører og endrer sosiale posisjoner, og på hvordan de skaper framtidige posisjoner. Kompleksiteten i utdanningskontekster kontekstualiseres av følgende forskningsspørsmål:

*Hvordan kan unge multietniske jenters sosiale identitetsposisjoner som lærende bli forstått, og hvordan utvikles de i overgangen til videregående skole?*

Multietniske jenters erfaringer av utdanningsforventninger, inkludering og framtidsidealer, er viktige prosesser å forstå, slik at skolen kan støtte elevene bedre.

## Teori: Posisjonering i figurerte verdener

Kapittelet har søkelys på biografiske faktorer og sosial interaksjon i identitetsprosesser sett i sammenheng med framtdsorientering (Thomson, 2009). I en australsk studie konstruerte McLeod og Yates (2006) biografiske casehistorier for å vise hvordan ungdoms utdanningsambisjoner var mediert subjektivt og tilrettelagt av familie- og hierarkiposisjoner i samfunnet. De fant at unge jenter møtte utdanningsambisjoner og imperativer og politiske føringer som «vær vellykket» og «vær deg selv». Dette påvirket jentenes posisjonering og identitet som lærende og hadde betydning for utdanningsforløpet. Slik hadde både hverdagskultur og skolekultur betydning for læring. I en norsk kontekst reiser Roth og Stuedahl (2020) kritiske spørsmål om hvordan ressurser i dagliglivet, som det å lese litteratur og betydningsfulle menneskemøter, krysser familiære og norske politiske imperativer om likestilling. Imperativene gir seg uttrykk i jentenes kjønnede posisjonering. Ved å undersøke casehistorien om en norsk minoritetsjente, for å vise hennes selvforståelse i overgangen til videregående skole, illustrerer de hvordan komplekse og motstridende kjønnede forventninger forhandles, og må løses av den enkelte, og har betydning for framtdsorientering. Casen viser at uformelle og formelle ressurser har betydning for læring (Roth & Stuedahl, 2017).

Tradisjonelt forklarer begrepet identitetsposisjonering hvordan subjektivitet og identitet er produsert når personer er «invitert» til eller gitt visse posisjoner (Moje & Luke, 2009). Her brukes begrepet «posisjonering» mer på linje med den etnografiske tilnærmingen utviklet av Dorothy Holland og hennes kolleger (1998), og den måten hun kobler det til begrepet «figurerte verdener», dvs. tolkningsverdener eller virkelighetsforståelse (forfatterens oversettelse).

I dette perspektivet er identitetsposisjonering forstått som dynamiske objekter i og med sosial interaksjon mellom mennesker i forskjellige kontekster. Gjennom sosial interaksjon kan et individ posisjonere seg, formes og forstå seg selv. Urrieta (2007) argumenterer for at identitet er konstituert av de merkelappene mennesker plasserer på seg selv og andre, spesielt på skolen (Urrieta, 2007a). For eksempel: I en annen artikkel, har Roth og Stuedahl (2017) identifisert hvordan unge jenter, født i Norge av innvandrerforeldre, posisjonerte seg som rebelske som lærende på skolen. Denne posisjonen var en respons på det å føle seg begrenset av den norske likestillingsdiskursen. Rebelsk posisjonering fikk negativ betydning for læringsforløpet på skolen. Spørsmål om ulike etnisk-religiøse og kjønnede praksiser, posisjonering og likestilling ble ikke kontekstualisert på skolen (Roth & Stuedahl, 2017).

Holland mfl. (1998) argumenterer for at et individ kan ha mange forskjellige selvforståelser og foranderlige identiteter, dvs. sosiale, posisjonelle identiteter som er erfart, og figurerte identiteter som er konstruert og som er utført performativt i sosiale kontekster – kalt figurerte verdener. De figurerte verdenene er «sosialt produserte og kulturelt konstruerte aktiviteter» (Holland mfl., 1998, s. 40–41), hvor mennesker lager nye selvforståelser begrepsmessig, materielt og prosessuelt. Disse praksisidentitetene (Holland mfl., 1998, s. 171) formes i relasjon til sosialt organiserte og historisk situerte sfærer av aktiviteter hvor praksisene er forankret. Identitet er derfor ikke bundet til spesifikke kategorier slik som sosial klasse, kjønn eller etnisitet. De er forhandlet og sosialt produsert i situasjoner i praksis. I en tolkningsverden vil individet tolke hvem de er (Holland mfl., 1998, s. 128) og produsere personlige og sosiale identiteter ved å vurdere, reflektere og kompromisse mellom de forskjellige sosiale identitetsposisjonene. Urrieta (2007) påpeker at mennesker er mindre opptatt av å forme seg selv når de blir posisjonert; i stedet fokuserer de på å akseptere, avvise eller å kompromisse mellom tilbudte posisjoner.

Ifølge Holland mfl. (1998) kan posisjonering være relatert til kategorier på tvers av tolkningsverdener. Symbolske artefakter (markører), som krysser tolkningsverdener, kan bli assosiert med sosiale kategorier. Ulike religiøse symboler, slik som et hodetørkle, kan stereotypisere noen som såkalte undertrykkede kvinner i noen tolkningsverdener, eller noen som ærer Gud i andre. Assosiasjonene (å være undertrykket eller ære Gud) mellom markøren – de symbolske artefakter som for eksempel et hodetørkle – og katego-

riene (sosial klasse, kjønn og etnisitet) blir slik praktiske og kulturelle deler som bidrar til reproduksjon av sosiale skillelinjer. Individene kan også respondere på posisjoner som motstrider deres personlige meninger av for eksempel hva det betyr å være undertrykket, eller å ære Gud (Holland mfl., 1998, s. 140). Følgelig kan dominante makthierarkier, som det norske majoritetsidealet om å være integrert i det norske samfunnet for å delta i et framtidig yrkesliv, jobbe *mot eller for* etniske minoriteters kjønnete familiediskurser. Slik involverer identitetsposisjonering et individs daglige sosiale samhandlingsstrukturer i «levd liv»; de er også et individs bekymring for noe negativt (å bli avvist) knyttet til individets sosiale posisjon avhengig av de menneskene som er til stede. Slik kan posisjonering være relatert til kjønn og etnisitet, markører, maktrelasjoner og til det å gjøre krav på bestemte posisjoner. Sosial kjønn- etnisk posisjonering synliggjør derfor hvordan sosial interaksjon bidrar til formasjon av identitet på en måte som leder til selvforståelse (Holland & Leander, 2004).

For å forstå hvordan posisjonering er mediert basert på et individs selvforståelse, er søkelyset på individets respons på posisjonering. Et individ kan oppleve strukturer i egne figurerte verdener som begrensende eller som muligheter for personlig transformasjon. Individet kan bruke kulturelle resurser, som å søke informasjon om en tematikk, som respons til en nåtidig sosial identitetsposisjon og bruke en tidligere erfaring til å forandre sin identitet som en handling i nuet (Holland mfl., 1998, s. 139; se også Wortham, 2004).

## Metodologi: Hvordan studere identitet-i-prosess

For å forstå elevers læringskontekster og selvforståelse brukes en identitet-i-praksis analysemetode som kombinerer biografiske faktorer og sosiale interaksjon i longitudinelle studier. Metoden brukes til å konstruere temabaserte casenarrativer (Thomson, 2009, s. 13).

Longitudinelle casestudier kan skape viktig innsikt på tross av narrative begrensninger. Det er viktig at møtene mellom informanter og forskere bygges opp over tid for å skape tillit som får fram både dybde og motsetninger i samtalene (Thomson, 2009). I feltarbeidet ble to formelle intervju gjennomført på skolen/i fritimer, og tematiske, gjentatte intervjuer (Thomson,

2009; McLeod & Yates, 2006; Thomson & McLeod, 2015) med åpne spørsmål ble gjennomført under deltakende observasjon (Holland mfl., 1998). Kombinasjonen av flere metoder gjorde at de kunne utfylle hverandre og gi fylldige datasett. Feltarbeidet bidro til innsikt i hvordan informantene skapte mening i sosiale og kulturelle praksiser, selvforståelse og posisjonering. Forskerens fortolkninger av observert posisjonering ble samlet i feltnotater.

## Metodologiske vurderinger

En etnografisk casestudie som trekker på kontekstualisme, er forankret i vitenskapsfilosofi; sensitiviteten i metoden er knyttet til deltakelse (Mjøset, 2009). En deltakende forsker må derfor være oppmerksom på egen kulturell horisont og teoretisk bakgrunn. Validitet, ikke bare etikk, er viktig. Forskeren bringer med seg sine begreper og fortolkninger. Verdinøytrale fortolkninger er ikke mulig. Det er derfor viktig å oppgi på forhånd sine fortolkninger (Mjøset, 2009). I denne studien har forskeren støttet seg til en «kulturell praksis»-tilnærming (se Holland mfl., 1998) for å forstå egne bias før oppstart av feltarbeidet – som kvinnelig, voksen forsker fra majoritetsbefolkningen i et område av en større by hvor minoriteter er i majoritet. Dette var en viktig hermeneutisk tilnærming for å forstå egen kulturell horisont.

Holland mfl. (1998) sin teori har både et dialogperspektiv (Bakhtin) og et utviklingsperspektiv (Vygotskij). Den bygger på og videreutvikler to sentrale tilnærminger: kulturalist- og konstruktivistperspektivet for å forstå menneskers handlinger og muligheter til endring. Ønsket er å forstå hvordan mennesker er drevet av både internalisert kulturell logikk og (ny)handling i sosiale situasjoner (se Holland mfl., 1998, s. 8–15).

## Forskningskontekst

Feltarbeidet ble utført i en multietnisk bydel i en større by i Norge, som opprinnelig huser arbeiderklassefamilier. Fra begynnelsen av 1970-tallet og fram til i dag har mange forskjellige immigrantgrupper bosatt seg der. Nå har bydelen mer enn 50 % norskfødte med innvandrerforeldre, innvandrere eller nylig ankomne flyktninger. Andelen innvandrere i Norge per 9. mars 2020 var 14,7 prosent av befolkningen (Statistisk sentralbyrå, 2020a). Av elever født i Norge med innvandrede foreldre fullførte 81,7 prosent av jentene og

70,2 prosent av guttene videregående skole innen fem år (Statistisk sentralbyrå, 2020b).

## En etnografisk metode

Forfatteren av dette kapittelet deltok i en etnografisk, longitudinell studie fra 2012 til 2015 («Utdanningsforløp i kulturelle verdener»). Dataene i den longitudinelle studien ble samlet inn som del av et storskala forskningsprosjekt («Læringsliv» 2009–2013). Forskningstemaene i storskalaprojektet tok for seg spørsmål om multietniske barn og unges tanker om utdanning, oppvekst i Norge, immigrasjon, situasjonen i foreldrenes hjemland, interesser, venner, læring, utdanning og framtidsutsikter. Dataene brukt i dette kapittelet er fra kohort 2 i storskalaprojektet, og bestod av elever valgt fra 2 av de 7 skolene. Forskningstemaene var, i tillegg til multietniske ungdommers selvforståelse i et utdanningsforløp, tanker om framtiden i familien, på skolen og erfarte samfunnsmessige forventninger.

To forskere samlet data i kohort 2: en som samlet data til storskalaprojektet, og forfatteren av dette kapittelet, som i tillegg samlet data til det longitudinelle prosjektet. Feltarbeidet startet i 10. klasse, og i det longitudinelle prosjektet ble elevene fulgt som informanter ut andre året på videregående skole. Alle elevene fikk informasjon om forskningstemaene. Foreldrene fikk et informasjonsskriv om prosjektet, og måtte godkjenne elevenes deltakelse. Omtrent 80 prosent av elevene i to skoleklasser var involvert. Etter at vi hadde blitt kjent med elevene, gjennom kortere intervjusekvenser, valgte vi tilfeldig ut 10 jenter og 10 gutter for deltakende observasjon og tematisk gjentatte intervjuer (McLeod & Yates, 2006) – to formelle og flere intervju med åpne spørsmål. Om typer intervju og observasjoner som ble brukt for de 20 deltakerne i kohort 2, se tabell 7.1.



**Tabell 7.1** Tidsoversikt for datainnsamlingen.

|                                |   |  |  |               |   |  |  |
|--------------------------------|---|--|--|---------------|---|--|--|
| <b>Tid</b>                     | Høst 2012 og vår 2013<br>10. klasse – ungdomsskolen (15 år)<br><i>Storskalaprojektet</i><br>20 informanter  |  |  | OVERGANGSEASE | Høst 2013<br>Videregående skole, 1. klasse<br>(16 år)<br><i>Storskala-prosjektet</i><br>20 informanter  | Høst 2014 og vår 2015<br>Videregående skole, 2. klasse<br>(17 år)<br><i>Longitudinelt prosjekt</i><br>13 av 20 informanter ble fulgt ut vår 2015 |  |
| <b>Sted</b>                    | Skolen  | Fritid   | Hjemme   |               | Fritid  | Skole  | Fritid   |
| <b>Aktivitet og type input</b> | Deltakende forskning<br>Skoleoppgaver, bilder, internett-sider, blogger og dagbok – fra én dag, feltnotater | Formelt intervju på skolen (grupperom i en studie-time)<br>Audio, transkribert materiale | Observasjon av informanter<br>Intervjuer med åpne spørsmål<br>Gjentagende tematikk<br>Audio, transkribert materiale, feltnotater |               | Formelt intervju (1 time) og observasjon av informant<br>Gjentagende tematikk<br>Audio, transkribert materiale, feltnotater, internett-sider, blogger | Observasjon av informanter og intervjuer med åpne spørsmål<br>Gjentagende tematikk<br>Audio, transkribert materiale, feltnotater                 | Observasjon av informanter og intervjuer med åpne spørsmål<br>Gjentagende tematikk<br>Audio, transkribert materiale, feltnotater |
| <b>Hendelser</b>               | Skoletimer<br>Friminutt<br>Museumsbesøk<br>Kulturaftener  | Idrettsaktiviteter<br>Ungdomsklubb<br>Shopping<br>Kafé<br>Nærmiljø                       | Hjemmebesøk<br>Telefon   |               | Idrettsaktiviteter<br>Ungdomsklubb<br>Shopping<br>Kafé<br>Nærmiljø<br>Kontorbesøk   | Friminutt/frimtimer  | Idrettsaktiviteter<br>Ungdomsklubb<br>Shopping<br>Kafé<br>Nærmiljø<br>Kontorbesøk  |

Elevene representerte ulike etnisk-religiøse grupperinger eller var ikke-troende. Forfatteren av dette kapittelet samlet data fra informanten (Maria) som presenteres her.

### Forskeridentitet, fortolkning og etikk

For å være familiær med området hvor den etnografiske forskningen skal foregå (González mfl., 2005), var forskeren regelmessig til stede for å bli bedre kjent; det åpnet for muligheter til å kunne utforske elevenes identitetsprosesser i nærmiljøet, på skolen, i Norge og globalt. Etter en måneds tid ga forskeren utfyllende informasjon om prosjektet på skolene. Hensikten var

å gi elevene en bedre forståelse av forskningstemaene, feltarbeidet og hvilke aktiviteter elevene anså det som mulig å ha forskeren med på (som fritidsaktiviteter, hjemmebesøk o.l.). Forskeren ønsket å framstå som opptatt av å lytte til og lære av informantene (González mfl., 2005). Forskeren forklarte at globaliseringsprosesser virker inn på folks flyttemønstre, og at ulike praksiser kan skapes på nye steder. Elevene fikk også informasjon om at det å være ung og skulle ta valg for framtiden kan være utfordrende. Etnisitet ble ikke tematisert; det hadde ikke fokus i forskningsprosjektene. Vi informerte om at Kunnskapsdepartementet og forsknings- og praksisfeltet kunne ha interesse av data fra prosjektene, og at dataene kunne bli publisert i framtiden, og at personopplysninger ville bli endret for å anonymisere data ved publisering. Vi kan også ha endret etnisk og religiøs/ikke-religiøs tilhørighet for å styrke anonymisering. Forskeren unnlot å bruke særlig sensitiv informasjon.

Som etnograf var forskeren seg bevisst at fortolkning og skriving av biografiske casehistorier involverer etiske dilemmaer; det var viktig å beskytte, fortolke og «skrive etisk». Vi informerte om at den vitenskapelige skriveprosessen er en integrert del av forskningsprosjekt, samt at våre fortolkninger kunne være annerledes enn informantenes (Sikes, 2010). Informantene ble orientert om at de ikke skulle utlevere personlige opplysninger. Vi gjentok at informasjon kunne trekkes, og at de kunne slutte når de ønsket. Vi brukte retningslinjene fra forskningsetisk komité for samfunnsvitenskap og humaniora (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016).

Forskerens inntrykk av informantene, slik som kroppsspråk og snakkemåter, ble notert i feltnotatene (Hammersley & Atkinson, 2007). Notatene var viktige i analysene av data, og de skapte dybde og retning til de følgende gjentatte intervjuer og analyser (Thomson, 2009). Forskeren noterte et skifte i relasjonen til informantene når individuelle intervju ble gjennomført. Informantene virket mer avslappet alene med forskeren. Forskeren viste interesse for hverdagslæring, selvforståelse og posisjonering og tanker om framtiden. Hvis informantene ikke svarte dirkete på spørsmålene, kunne forskeren stille spørsmål som «Vet du om det er spesielle elev-væremåter (identiteter) på din skole?».

De åpne intervjuene ble gjennomført på en måte som hadde til hensikt å skape mulighet for at informantene fikk si det de mente var viktig, gjennom å bygge opp og opprettholde gjensidig tillit. Oppfølgingsspørsmål fungerte som naturlige responser på hva som ble sagt. Mange av informantene var tid-

vis frustrert over dårlige prøveresultater. Forskeren var derfor oppmerksom på at emosjonelle utluftninger kunne få for stor plass i intervjuet (informant-bias). Derfor ble intervjudata sammenlignet med feltnotater fra observasjonene. Forskeren anser intervju og samtaler som en samkonstruksjon mellom forsker og informant. Intervjudata fra de åpne intervjuene har hovedsakelig tematilnærming fordi tematikker ble synlige under observasjonen (Mann, 2016).

I feltarbeidet forsøkte forskeren å være en profesjonell forsker, ved å vektlegge en utenforstående (outsider) posisjon for å kunne forstå og fortolke kunnskap fra informantene, som har innsideerfaring (insider) fra et utenforstående perspektiv. Dette for å kunne gjøre sensitive fortolkninger, gjengi observasjoner troverdig, ikke bli emosjonelt involvert, og følge etiske retningslinjer slik som å ha respekt for informantenes politiske overbevisning og maktstrukturer i feltarbeidet. Det kan ha betydning for sannhetsverdien i etnografisk forskning (se også Roth, 2017, s. 55–59).

Viktig var likevel det å prøve å få informantene til å forstå konsekvensene av forskningen, være respektfull og vise min interesse for forskningstemaene. For å få tilgang til informantenes sosiale kunnskap måtte forskeren stille spørsmål av personlig – og derfor sensitiv – karakter. Utvikling av en profesjonell forskeridentitet kunne bidra til nødvendig distanse mellom informant og forsker, og bli kjent med dem på deres egne premisser og lytte til deres refleksjoner (se Roth, 2017, s. 53–59).

Det å være en profesjonell forsker med en type autoritet tydeliggjorde etiske aspekter ved feltarbeidet. Det ble viktig å være sensitiv for informantenes trivsel og beskytte deres følelser i sosiale situasjoner ved å la informantene styre samhandlingen. En kritisk, refleksiv kommunikasjonsprosess ble brukt for å forhindre at informantene utleverte privat informasjon; de var vanlige elever uten kjennskap til etnografisk forskning (Hammersley & Atkinson, 2007). Det å framstå som en profesjonell forsker har forhåpentlig gjort det klarere for informantene at informasjonen ville kunne bli publisert i vitenskapelige journaler.

Denne metodologien skulle sikre integritet ved dialog, slik at informantene kunne snakke fritt uten frykt for uheldige konsekvenser. Det var et mål at disse etiske retningslinjer synliggjorde mulige konsekvenser ved deltakelse for informantene. Vårt inntrykk var at informantene og foreldrene så betydningen av tematikken, og at de ønsket å bidra.

## Konstruksjon av casehistorier om identitet-i-prosess

Innen biografisk forskning er en livsfortelling forstått som data, mens livshistorien som trekker på mange forskjellige datakilder, er den analytiske fortellingen nedtegnet av forskeren. Et fylldig datasett blir slik en casehistorie via et plot (overgangsfasen), og forskeren må forhandle fram en fortelling med mange hendelser, tidsdimensjoner og brudd. Det å transformere longitudinelle data til en casehistorie innebærer induktiv identifikasjon av tema: familieposisjonering, respons, ny posisjonering på skolen og utenfor, interessedrevet læring, utdannings- og inkluderingsforventninger i et utdanningsforløp. Analyser av tematiske deler av nyere data ble sammenlignet med tidligere analyser av samme tematikk (McLeod & Yates, 2006; Thomson, 2009; Thomson & McLeod, 2015).

Casehistorien er ikke en kronologisk fortelling, men snarere serier av narrativer som alle belyser noen av Marias figurerte verdener over to år i familien, på skolen, i fritiden, og samfunnets integrerings-, utdannings- og framtidforventninger. Disse figurerte verdenene, der Marias prosjekt om å konstruere et selv foregår, gir muligheter for et narrativ i et videre biografisk perspektiv (Thomson, 2009): Marias utdanningsforløp. De temabaserte kategoriene er organisert før og etter overgangen til videregående skole. Analyser av utdanningsforløp på tvers av kontekster og over tid kan derfor illustrere hvordan kulturelle ressurser i figurerte verdener har betydning for endring i posisjonering og framtidorientering. Casehistorien er skrevet i fortid for å vise at hver beskrivelse er basert på en situert observasjon; den er ikke ment å fungere som en tidsuavhengig sannhet (Gutierrez & Rogoff, 2003).

Begrepene identitetsposisjon og figurerte verdener brukes for å analysere spenninger mellom unge jenters ikke-akademiske muligheter og de på skolen på den ene siden og de utfordringer de erfarer i familien, med venner og sosiokulturelle normer på den andre. Interessen er å identifisere jentenes sosiale posisjoneringer, kjønnet-etniske markører, forskjellige idealer og utdanningsforventninger når de beveger seg mellom figurerte verdener, med betydning for deres selvforståelse, utført posisjonering og orientering mot framtiden.

## Resultat: En casehistorie om identitet-i-prosess

I denne biografiske casehistorien, inspirert av Thomson (2009), analyseres en av de ti unge jentene, Maria, som er katolikk. Familien hennes snakket tigrinja i Norge; de var fra Eritrea. Her analyseres hennes utdanningsforløp og hvordan hun forstår seg selv, og hvordan hun utfører og endrer posisjoner som lærende sett i lys av de muligheter og motsetninger hun opplevde i overgangsfasen. Casen illustrerer hvordan norske utdannings- og integreringsforventninger har betydning for identitetsformasjon i et komplekst samspill mellom familie, skole og samfunnets normer. Maria er representant for de ti jentene i studien.

### Marias utdanningsforløp

Foreldrene til Maria var immigranter fra Eritrea. De hadde gått på voksenopplæring i Norge og fullført yrkesutdanning. Faren var ambulansesjåfør, moren var helsearbeider. Maria bodde sammen med foreldrene og fire søsken. De første feltnotatene indikerte at Maria var avslappet når det gjaldt skole. Hun sa at hun klarte seg ganske bra faglig, uten for mye innsats. Hun fortalte at venner betydde mye. Maria spilte håndball; hun snakket positivt om laget, vennene der og treneren, og sa at han jobbet for inkludering uavhengig av spillernes etniske/sosiale bakgrunn. Maria brukte moderne klær, mascara, øredobber, og hun hadde langt hår.

### Marias sosiale posisjon i familien, med venner og framtidsorientering

Marias historie starter med familien, som synes å være viktig for framtids- og utdanningsforventninger med betydning for hvordan Maria uttrykte selvforståelse.

Maria karakteriserte foreldrene som liberale personer. De ville at hun skulle ta egne valg, ha frihet og være åpen for alle mennesker uansett bakgrunn – integrering var viktig. Når det gjaldt utdanning, forsøkte de å motivere henne til å se mulighetene i Norge. Utdanning ble sett i sammenheng med integrering. Femten år gammel forklarte Maria følgende:

*Maria: Mamma påminner meg, at vet du hva, det er folk som ikke har muligheten, til å gjøre det de faktisk vil. [...] og de har ingen rett til å velge for livet sitt når de blir tvunget til å gå i militæret. For eksempel pappa, sier til meg, er at hvis han hadde hatt muligheten ville han blitt advokat. [...] han tok videregående her, også begynte han på studiene. [...] hele familien min er integrert [i Norge]. De har en viss utdannelse.*

*Maria: De er opptatt av at jeg skal velge selv. Være fri. Det er jenter i min klasse som ikke får gå ut. Moren min sier at det ikke er bra. [...]*

*Maria: Foreldrene mine sier at jeg kan velge utdanning selv, yrkesfag eller studie[spesialiserende]. [...] De er opptatt av skole. Men de stresser meg ikke. [...]*

*Maria: Karakterene mine er gode nok, mange firere. Jeg kunne sikkert ha gjort det bedre hvis jeg gadd å gjøre mere lekser, men det går ganske bra. Det er ikke vanskelig [...]. Men, jeg vet ikke hva jeg vil bli. Jeg kommer til å søke på studieforberedende. Det er best når jeg ikke vet hva jeg vil bli. (intervju 2012)*

Her kan man se hvordan Maria forsto sin kjønnnet-etniske posisjon i sin figurerte familie-verden; hennes foreldre tilbød henne en posisjon som oppmuntret til utdanning og som sikret integrering gjennom framtidig yrkesdeltakelse. I 10. klasse, når Maria ikke visste hva hun ville bli, var hennes respons å posisjonere seg for et utdanningsprogram som kunne gi valgmuligheter på et senere tidspunkt. Maria så ut til å følge familienormen om utdanning.

Under feltarbeidet, som 15-åring, beskrev Maria andre kjønnnet-etniske markører og posisjoneringer i familiens figurerte-verden:

*Maria: Foreldrene mine synes jeg burde ha venner utenfor vårt eritreiske nettverk. De mener det er viktig i Norge. Min bestevenninne er muslimsk. Mamma er bestevenninne med mora. Vi er naboer. Hun spiser ikke bacon. Ellers er vi like. (intervju 2012)*

*Maria sier: «Utledninger kjøper ofte klær på salg.» Maria nikker mot to sari-kledde damer som handler på salg i butikken vi er i. Maria sier: «Jeg er mer opptatt av at klærne skal være moderne [...]» (feltnotater 2012)*

Her ser man at Maria er opptatt av å være venner med folk uavhengig av etnisk-religiøs tilhørighet. Samtidig ser vi at hun indikerer at det er en gruppe som er «forskjellig fra oss»-utledninger. Klær synes å være en viktig kjønnet-etnisk markør for Maria, hun indikerer en link mellom det å være utlending og hva klær kan markere.

I de tidligste feltnotater fra 2012 ser vi at Marias selvforståelse var at hun synes å sette søkelys på sosiale relasjoner mer enn skolearbeid. Det følgende utdraget er illustrativt:

*Maria og Mona snakker om hva som er viktigst for dem, skole eller venner. Maria sier: Jeg tar ikke skole sånn veldig superseriøst. Jeg gjør lekser og sånn. Og Samira [læreren] er utrolig grei. Hun bryr seg. [...] Men jeg har mange venner, og Mona er bestevennen min [klemmer henne inntil seg]. Vi er sammen hver dag. Mødrene våre er også venner. [...] Mona er muslim, og jeg katolikk, men det tenker vi aldri på. (feltnotat 2012)*

*Maria: [...] mamma sier jeg ikke må gifte meg med en fra Eritrea. Jeg kan velge selv. [...] jeg vet ikke hva jeg kommer til å gjøre. (intervju 2012)*

Her kan vi se hvordan Maria i sin figurerte familie-verden forstår sine etnisk-kjønnete markører som det å være åpen for andre etniske nettverk, gjøre frie valg og inkludere seg.

En reise til Eritrea skulle vise seg å få stor betydning for Marias kjønnet-etniske selvforståelse og framtidsposisjonering. 16 år gammel, i sommerferien før hun skulle begynne på videregående skole, reiste hun til Eritrea for første gang:

*Maria: Vi var i Eritrea i sommer. Jeg reiste med mamma, pappa og storesøsteren min. [...] Når vi landet gråt mamma. [...] Landet var*

*utrolig fint. Men var det trist å være der også. Alt var veldig annerledes enn sånn jeg har det i Norge.*

Maria fortsatte:

*En dag ble jeg med kusinene mine for å hente vann. Etter å ha gått veldig langt ble jeg så sliten. Kusinene mine satt meg på eselet og fortsatte å gå selv. Det var så vondt på en måte. [...] Tenk på alle mulighetene jeg har, og i Eritrea henter kusinene mine vann. [...] De bare jobber og jobber. Tenker ikke over det. (intervju 2013)*

Her ser vi hvordan Marias transnasjonale figureerte familie-verden, og livsbetingelsene for familien som bodde i Eritrea, synliggjorde spenninger og motsetninger som initierte refleksjoner over familiens kjønn- etniske posisjoner og egne framtidsmuligheter i Norge.

I Norge, noen måneder senere, fortalte Maria at hun hadde begynt å undersøke hvordan den politiske situasjonen i Eritrea begrenset framtidsmulighetene til familien hennes. Hun søkte informasjon på internett og engasjerte seg i digitale diskusjonsforum for å forstå mer:

*Maria: Jeg har blitt interessert i å finne ut hvorfor eritreere reiser ut. Jeg vil velge samfunnsfaglinje neste år [2. året på videregående]. [...] Jeg har lyst til å lære mer om Afrika. (intervju 2013)*

Her kan vi se hvordan en reise til Eritrea fungerte som kulturell ressurs som katalyserte selvforståelse, med andre ord: Marias kjønn- etniske posisjonering. Vi ser at Maria valgte å posisjonere seg med en økende interesse for sin eritreiske familie. Hennes respons var å lære mer om Eritrea, politikk og flyktningproblematikk. Reisen hadde også betydning for hvordan Maria posisjonerte seg mot et bestemt linjevalg – samfunnsfag. Her så hun muligheter for å koble sin nye interesse til skolefagene – utdanningsplaner tok form.

Et år senere, i det andre året på videregående skole, møtte vi Maria (17 år) igjen. Hun fortalte at hun hadde vært på ferie hos slektninger i USA. Hun snakket om viktigheten av integrering:



*Maria: Det var bra å se hvordan integrering fungerte i USA. Jeg synes det så ut som om de klarte integrering bra uten å miste sin eritreiske identitet. Når de hentet meg på flyplassen sto de og «shantet» høyt det eritreiske velkomstropet, det var litt rart [pause] samtidig som de hadde på seg moderne klær.*

Maria sa videre:

*Å jobbe er en fin måte å bli integrert på. I Norge er det for mange som ikke kommer i jobb. Da blir det ikke integrering. [...] Jeg tror jeg heller vil jobbe med integrering i Norge. (feltnotat 2014)*

Sentralt i Marias narrativ var hennes selvforståelse og fortolkning av familiens transnasjonale «kjønnet-etniske» figurerte-verden, etniske markører og integrering i Norge. Marias utførte (performative) posisjonering på ungdomsskolen i 15–16-årsalderen, hennes respons, kan være forankret i en forestilling eller et imperativ om at å være integrert i Norge betyr å «dempe» egen eritreiske kjønnet-etniske posisjonering og tilpasse seg en «norsk» posisjon. Hun avsto fra å bruke kjønnet-etniske markører og posisjonerte seg som åpen for andre, og det å jobbe for integrering via utdanning. Det kan være en respons til et norsk makronarrativ om integrering som hevder viktigheten av at «vi er alle like». Maria viser en gryende interesse for å anerkjenne eritreisk kjønnet-etnisk posisjonering etter transnasjonale kontakter og impulser.

### Marias sosiale posisjon som lærende

Maria responderte på familiens kjønnet-etniske utdanningsforventninger, som reflekteres i hvordan hun posisjonerte seg som lærende på skolen og i friminuttene.

De følgende utdrag fra feltnotater i 2012 illustrerer Marias posisjonering:

*Læreren legger opp til muntlig diskusjon i naturfag. Det er de fem mest aktive elevene som deltar i diskusjonen i denne timen også. Maria er ikke en av dem. Hun ser dels ut av vinduet, dels ser hun ut til å lytte til diskusjonen. Hun tegner blomster. (feltnotat 2012)*

Notater:

*Når det ringte ut flokket snart fire–fem jenter seg rundt Maria. Jentene slentret ut i gangen, de gikk tett sammen, snakket og lo høyt. [...]*

*Maria snakket høyt og fikk mye oppmerksomhet. I timene var hun stille [...]*

*Maria sa: Hvis noen gutter gir oss et rykte, da bare ser jeg på dem og sier rett til dem at det der holder du kjeft med. Du må være tøff her. Hvis du ikke sier ifra at de juger så får du fort et dårlig rykte. (feltnotat 2012)*

Her ser vi at på ungdomsskolen utførte Maria en stille posisjonering i timene. I friminuttene utførte hun en sosial kjønn- etnisk «tøff» posisjon hvor hun konfronterte guttene hvis hun synes det var viktig. Vi ser at foreldrenes søkelys på å oppmuntre til utdanningsforventninger og på vennskap og inkludering kan ha ført til at Maria satset mest på vennskap på dette tidspunktet.

Som 16-åring begynte Maria på studiespesialiserende program på en videregående skole litt lenger unna. Vi møtte henne etter skoletid. Hun snakket om «livet» på videregående:

*Maria: Tja. Det er mer fritt nå. Vet ikke [...] jeg trives. Det er en større skole. Flere personer å møte. Forskjellige lærere [...]. Litt stressende, men det er fremdeles greit. [...] du har mer frihet.*

Maria fortsatte:

*Det går opp for deg at du kan ikke bare bli det du vil bli. Du må ha karakterer. Det er det som er problemet. Det kan ødelegge ganske mye. Man må sette seg mål. Du trenger nok poeng.*

*Det var mange utledninger i klassen. Jeg så meg rundt – det var bare utlendinger. [...] Det ble protester. Klassen vår ble delt. Skolen sa det var for å hjelpe. Jeg synes det var rart. Er jeg en utlending liksom? (intervju 2013)*

Her ser vi at Maria på videregående har endret måten hun forstår seg selv på som lærende, til en som strever med å få gode karakterer. Vi ser også at hun undrer seg over om hun blir posisjonert som «utlending» av lærere på skolen. Hun synes å posisjonere seg som norsk.

Da Maria var 17 år, andre året på videregående skole, møtte vi henne igjen. Maria fortalte at hun hadde begynt på programfag – samfunnsfag.

Hun fortalte at første klasse var slitsomt: Følgende utdrag er illustrativt:

*Maria: Jeg fikk høre om henne. Vi var på prøvedager i 9. klasse. Jeg hadde rettslære. Og da fikk jeg høre at den læreren henger oss ut. [...] Hun er sånn. Hvis hun merker at du ikke har gjort noe. Hun er en flink lærer, men hun sier «Gjør det». Og hvis du ikke gjør det, eller stiller spørsmål, at du ikke skjønner, da er hun negativ.*

*Hun blir irritert når jeg stiller spørsmål. [Hun sier] Forstår du ikke? [...] og jeg bare satt sånn her. Og hun sier «følg med». Alle ser seg rundt, og ingen skjønner noe. Og jeg bare «Hææ», jeg snakka ikke. Også sier hun «hvorfør fniser dere?» [...] Og så sier hun «ta tingene dine, og sekken din og gå. Du kan bare gå». [...] Hun er skikkelig ute etter å ta meg. Sånt skjedde ofte. [...] Vi hadde et møte og det ble bedre en stund, men det gikk ikke. Da tok pappa tak i det. Det ble et stort møte, og da fikk jeg bytte klasse og fag og sånn. Så nå går jeg med Mona [bestevenninnen]. (intervju 2014)*

Her ser vi at læreren ser ut til å ha posisjonert Maria som tøff eller rebelsk. Marias selvforståelse og fortolkning av situasjonen er at hun har bedt om hjelp, og ikke blitt forstått. Læreren ser ikke ut til å undersøke hva Maria tenkte om situasjonen.

Maria fortalte om andre vanskelige situasjoner. Følgende sitat fra feltnotatene er illustrativt:

*Maria: Jeg presenterte en oppgave jeg valgte selv. [...] Jeg snakket om hvordan eritreere flyktet til Europa gjennom Egypt [...] unge eritreere betaler smuglere for å ta dem gjennom Egypt til Israel, til Vesten. Mange kommer aldri fram, de ender opp hos kriminelle. Det er så mye grusomt som skjer med dem der. Noen mister organer [...].*

*Jeg synes presentasjonen gikk fint. Men jeg fikk bare 3. Læreren sa ingen ting. Noen av de andre elevene kom bort til meg etterpå og sa det var en god presentasjon. Jeg ble veldig skuffet. [...] De synes det var rart. (feltnotat 2014)*

Her ser vi at Maria har søkt informasjon for å forstå de forskjellige erfaringene eritreere med flyktningbakgrunn har – som hennes egen familie. Læreren manglende respons på dette tema ser ut til å skape forvirring for Marias personlige kjønn-etniske identitetsprosess. Maria posisjonerte seg som stille i timene på ungdomsskolen; på videregående ser det ut til at noen lærere posisjonerer henne som bråkete. Interessene hennes blir ikke aktualisert i fagene.

I det siste møtet med Maria, som 17-åring og nesten ferdig med andre året på videregående skole, beskrev hun hvordan hun hadde endret seg som lærende:

*Maria: Jeg trodde videregående skole skulle bli lett. For å være ærlig så har det vært mye vanskeligere enn jeg trodde. [...]*

*Jeg skal gjøre ferdig siste året. Så skal jeg bo hjemme et år til. Kanskje ta opp noen fag? Videregående har vært slitsomt. Det går ikke så bra som jeg trodde. Men jeg vil gjerne jobbe som sosialarbeider eller noe sånt i framtiden. [...]*

*Om fem år bor jeg her [multietnisk bydel], og jeg jobber som sosialarbeider med integrering og ungdom som har sosiale problemer. (intervju 2015)*

I overgangen til videregående skole opplevde Maria ulike utfordringer angående utdanningsmuligheter. Det å være opptatt av integrering og inkludering og samtidig oppleve liten respons på hennes interesse for eritreisk flyktningproblematikk i den norske skolediskursen hadde betydning for hvordan hun utførte sin posisjonering på skolen. Hendelsen synes å prege hennes selvforståelse som lærende og hennes utdanningsforløp på en negativ måte. Maria erfarte utfordrende hendelser og motsetninger, som et resultat av komplekse narrativer og imperativer, om hva det betyr å være integrert

eller inkludert i familien, i hennes transnasjonale etniske familienettverk, på skolen og i det norske samfunnet. Hun opplevde også utfordrende posisjonering på skolen – som å bli posisjonert som rebell av en lærer når hun trengte hjelp, eller å bli plassert i en klasse med «utlendinger» [Marias ord]. Maria reflekterte ikke over om hennes utførte kjønnnet-etniske posisjonering på skolen hadde positiv eller negativ effekt på utdanningsforløpet. I løpet av feltarbeidet, når det gjaldt utdanning, så Maria ut til å manifestere en tro på at det var mulig å utdanne seg til sosialarbeider og bidra til inkludering. Vi kan se at Maria posisjonerte seg aktivt i forhold til det å bli en yrkesaktiv og integrert ung kvinne.

Oppsummert kan vi si at Maria, gjennom hele feltarbeidsperioden, reflekterte over posisjonen sin som inkludert. Hvor kommer denne posisjonen fra? Og hva er den en respons på? Maria merket seg at integrering i USA innebar å delta i yrkeslivet og videreføre kulturelle praksiser fra Eritrea, som å «shante» (hilse). En slik kjønnnet-etnisk markering og sosial posisjonering utførte hun ikke selv. Hun syntes å distansere seg fra en mulig «de andre»-posisjon. Hennes posisjon kan være en respons på et norsk majoritetsimperativ om at å være inkludert betyr «å bli lik» og distansere seg fra «de andre» – det kan være egen etnisk gruppe.

## Diskusjon

Casehistorien viser hvordan Maria var posisjonert mot utdanning og deltakelse i yrkeslivet, som de andre ni ungdomsskolejentene i denne studien. Jentene hadde forskjellig etnisk bakgrunn, men beskrev sammenfallende familieposisjoneringer med henblikk på utdanning og framtidig yrkesdeltakelse. Funnene notert i casenarrativet diskuteres nedenfor med vekt på identitetsposisjoner som lærende på tvers av figurerte verdener (Holland mfl., 1998) i familien, på skolen og i samfunnet omkring. Sentralt var også hvordan Maria brukte kulturelle ressurser og interagerte med forskjellige læringsaktiviteter hun var engasjert i innenfor og utenfor skolen, i tilknytning til hennes utdanningsforløp og kjønnnet-etniske framtidsorientering.

Spenninger og motsetninger om kjønnnet-etnisk utførte posisjoneringer på tvers av figurerte verdener var sentralt for Marias selvforståelse. Hun var optimistisk om seg selv som lærende på ungdomsskolen. Tross utfordringer

på videregående skole beholdt hun kontroll over sitt utdanningsforløp og så framtidsmuligheter representert ved utdanning. Maria posisjonerte seg som «en som kan bedre hvis jeg vil» på ungdomsskolen, og en som «synes videregående skole var vanskeligere enn hun trodde». Hun så muligheter selv om karakterene var svakere enn hun ønsket. Hun fant inspirasjon i familiens kjønnnet-etniske posisjonering; hun var posisjonert til å fokusere, uten press, på utdanning, og for å være åpen for mangfold og inkludering ved å delta i et framtidig yrkesliv i et multietnisk Norge. Familien oppfordret til kontakt med mennesker utenfor eget etnisk nettverk. Gjennom feltarbeidet ser vi hvordan Maria forhandlet og reflekterte over familieposisjoneringene, og hvordan hun posisjonerte seg som inkludert.

Ifølge Erstad mfl. (2016, s. 37) strever vi i Norge i dag med å beskrive kulturell variasjon på tross av at landet har et kulturelt og etnisk mangfold. Årsaken er at vi fremdeles tenderer til å bygge sosial integrasjon og inkludering på en forståelse av «de andre», noe som betyr at «de andre» bør bli «like oss». Forståelsen kan ha røtter tilbake til Norges løsrivelse fra Danmark – for å bli en selvstendig stat. I Norge finner vi derfor en mulig underliggende forventning om at alle, også immigranter, skal oppfylle det kollektive imperativet at «de andre» må bli «like oss». Dette synliggjør behovet for å diskutere konsekvenser av ideer om hva inkludering kan innebære i det multietniske Norge (Erstad mfl., 2016, s. 28–29 og s. 36–37).

I casen om Maria ser vi at hun distanserte seg fra å være «utlending» – en av «de andre» – og et mulig norsk makronarrativ om at «norskhet» betyr «å være lik». Dette imperativet kan være en makronarrativ i det norske samfunnet (McLeod & Yates, 2006). På den måten var kjønnnet-etniske maktrelasjoner eksplisitt i hennes familienarrativ, og Maria vurderte behovet for utdanning i en kjønnnet-etnisk kontekst. Vi ser at hennes gryende interesse for Eritrea og kjønnnet-etnisk posisjonering ikke blir kontekstualisert i videregående skole. Det synes som om det er en splitt mellom hennes ønske om å lykkes faglig og lærernes respons på hennes posisjonering. Maria utviklet seg som lærende ved å ta ansvar for eget utdanningsforløp basert på støtte fra sitt eritreiske familienettverk. Dette inspirerte en «stå på»-posisjon. Marias kjønnnet-etniske posisjonering var å bruke markører som ungdomsklær, ikke eritreiske klær eller å «shante».

I løpet av feltarbeidet var Maria både bevisst og usikker når det gjaldt egen utvikling og selvforståelse som lærende. Vi kan se hvordan hun reposisjo-

nerte sin framtidorientering. Narrativet viser sammenhengen mellom hverdagsressurser, kulturelle interesser og posisjonering som lærende (Rogoff & Lave, 1984; Roth & Stuedahl, 2017, 2020; Roth & Erstad, 2015; Edwards, Biesta & Thorpe, 2009; Thomson, 2009; Erstad mfl., 2016). Maria var engasjert i å lære mer om Eritrea og eritreisk praksis, flyktningproblematikk og inkludering (Hull & Greeno, 2006). Hun forsøkte å bruke sin uformelle læringsinteresse i samfunnsfag, men fikk ikke respons. Likevel så hun utdanning som nøkkelen til å jobbe med integrering i framtiden.

Vi ser at Marias forskjellige kjønn-etniske posisjoner på tvers av figurerte verdener hadde betydning for hvordan hun definerte sin identitet som lærende. Spesielt ser vi hvordan krysningspunktet mellom personlig kjønn-etnisk identitetsposisjonering og hvordan hun responderte på en mulig dominant «det å være integrert og lik oss og dermed forskjellig fra de andre»-posisjon (jf. Erstad mfl., 2016), var sentralt i hennes læringsløp (Ludvigsen mfl., 2011). Maria var gryende interessert i Eritrea og eritreisk kjønn-etnisk posisjonering. Det er tydelig at hun reflekterer over skolens manglende interesse for hennes interesse for eritreisk problematikk. Hun undrer seg over hvorfor, uten å finne svar. En forklaring kan være at læreren fulgte det norske makronarrativet om «likhet» og valgte å ikke kontekstualisere eritreisk problematikk – «de andre» i klasseromsdialogen. Kulturell variasjon ble tonet ned (Erstad mfl., 2016). Maria beholdt kjønn-etniske (norske) markører som moderne klær gjennom hele feltarbeidsperioden. Hun reflekterte over at slektninger i USA hadde beholdt flere eritreiske markører. Hun posisjonerte seg aktivt i forhold til det å være inkludert i framtiden. Hun ville bidra til inkludering gjennom yrkesvalg.

## Avslutning

Denne casehistorien illustrerer viktigheten av hverdagspraksiser og posisjonering i utviklingen av elever som en lærende på skolen. Det å bruke Holland mfl. (1998) sin teori innebærer ofte at forskeren følger informantene på forskjellige aktiviteter for å dokumentere posisjonering (Holland & Leander, 2004), som for eksempel elever som lærende på tvers av settinger. I dette kapitlet har jeg vist hvordan gjentatte intervju og deltakende observasjon av unge jenter som lærende i hverdagslivet og på skolen kan informere oss

om hvordan de erfarer motsetningsfylte posisjoner i figurerte verdener – i familien, i transnasjonale nettverk, på skolen og i det norske samfunnet. Begrepet «figurerte verdener» hjelper oss med å utforske hvordan unge jenter ser for seg et «framtidsselv» på tvers av forskjellige kontekster og over tid. Ved å bruke Holland mfl. (1998) sin teori kan vi analysere posisjoner tilbudt av familie, skole og samfunnsmessige normer når unge jenter som lærende utfører sine kjønn-etniske sosiale posisjoner. Marias respons var å undre seg over noen av posisjoneringene – særlig på videregående skole. I Marias figurerte verden var posisjonen å bli inkludert i forgrunnen. Når hun fikk interesse for eritreisk kjønn-etnisk praksis, ser vi at Maria ikke var kjent med et mulig norsk «bli lik» makro-inkluderingsnarrativ (jf. Erstad mfl., 2016).

## Konklusjon

Denne studien viser at skolen er en arena der det å diskutere inkludering sett i lys av et imperativ om at det å være norsk kan bety «å være lik», familieforventninger og selvforståelse er viktig. For å nå vårt mål om inkludering (jf. Salamanca-erklæringen, UNESCO 1994) er det viktig at skolen har kjennskap til det mulige norske makronarrativet, og at en slik forventning om integrering og inkludering i Norge kan gi mindre rom for mangfold. Det synes å være særlig viktig i overgangen fra ungdomsskole til videregående skole når valg for framtiden tas.



## Referanser

- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/publikasjoner/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Edwards, R., Biesta, G.J.J. & Thorpe, M. (Red.) (2009). *Rethinking Contexts for Learning and Teaching: Communities, Activities and Networks*. Routledge.
- Erstad, O., Gilje, Ø., Sefton-Green, J. & Arnseth, H.C. (2016). *Learning Identities, Education and Community: Young Lives in the Cosmopolitan City*. Cambridge University Press.
- González, N., Moll, L., C. & Amanti, C. (2005). *Funds of Knowledge. Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. Lawrence Erlbaum.
- Gutierrez, K. & Rogoff, B. (2003). Cultural ways of learning: Individuals' traits or repertoires of practice. *Educational Researcher*, 32(5), 19–25. <https://doi.org/cm5cv6>
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in practice* (3. utg.). Psychology Press.
- Holland, D. & Leander, K. (2004). Ethnographic studies of positioning and subjectivity: An introduction. *Ethos*, 32(2), 127–139. <https://doi.org/bgzbgk>
- Holland, D., Lachicotte, W., Jr., Skinner, D. & Cain, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Harvard University Press.
- Hull, G.A. & Greeno, J.G. (2006). Identity and agency in nonschool and school worlds. I: Z. Bekerman, N.C. Burbules & D. Silberman-Keller (Red.), *Learning in Places: The Informal Educational Reader* (s. 77–97). Peter Lang.
- Hull, G.A. & Zacher, J. (2007). Enacting identities: An ethnography of a job training program. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 7(1), 71–102. <https://doi.org/bfwjbx>
- Ludvigsen, S., Lund, A., Rasmussen, I. & Säljö, R. (2011). *Learning Across Sites: New Tools, Infrastructures and Practices*. Routledge.
- Mann., S. (2016). *The Research Interview: Reflective Practice and Reflexivity in Research Processes*. Palgrave Macmillan.
- McLeod, J. & Yates, L. (2006). *Making Modern Lives: Subjectivity, Schooling, and Social Change*. State University of New York Press.
- Mjøset, L. (2009). The contextualist approach to social science methodology. I: D. Byrne & C.C. Ragin (Red.), *The SAGE Handbook of Case-Based Methods* (s. 39–68). SAGE Publications.
- Moje, E.B. & Luke, A. (2009). Review og research: Literacy and identity: Examining the metaphors in history and contemporary research. *Reading Research Quarterly*, 44(4), 415–437. <https://doi.org/10.1598/rrq.44.4.7>
- NOU 2020: 16. *Levekår i byer. Gode lokalsamfunn for alle*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/cc978f8e2184980b4597ba59796e7e3/nou/pdfs/nou202020200016000dddpdfs.pdf#page53>

- Rogoff, B.E. & Lave, J.E. (1984). *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*. Harvard University Press.
- Roth, S. (2017). *Educational Trajectories in Cultural Worlds. An Ethnographic Study of Multiethnic Girls Across Different Levels of Schooling* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/55779>
- Roth, S. & Erstad, O. (2015). Positional identities in educational transitions: Connecting contemporary and future trajectories among multiethnic girls. *Ethnography and Education*, 11(1), 1–17. <https://doi.org/gjh5s3>
- Roth, S. & Stuedahl, D. (2017). «You Norwegians think we female Muslims are not free»: Enactment of gendered positional identities during transition stages. *Gender and Education*, 31(6), 756–773. <https://doi.org/gcz79p>
- Roth, S. & Stuedahl, D. (2020). Multi-ethnic girls' social positional identities in educational transitions. *Girlhood Studies*, 13(1), 83–100. <https://doi.org/hh35>
- Sikes, P. (2010). The ethics of writing life histories and narratives in educational research. I: A.-M. Bathmaker & P. Harnett (Red.), *Exploring Learning, Identity and Power through Life History and Narrative Research* (s. 11–24). Routledge.
- Statistisk sentralbyrå (2020a). *Fakta om Befolkningen* [statistikk]. <https://www.ssb.no/befolkning/faktaside/befolkningen>
- Statistisk sentralbyrå (2020b). Gjennomføring i videregående opplæring. [statistikk]. <https://www.ssb.no/statbank/list/vgogjen>
- Thomson, R. (2009). *Unfolding Lives: Youth, Gender and Change*. The Policy Press.
- Thomson, R. & McLeod, J. (2015). New frontiers in qualitative longitudinal research: An agenda for research. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(3), 243–250. <https://doi.org/gfkp82>
- Urrieta, L., Jr. (2007). Figured worlds and education: An introduction to the special issue. *The Urban Review*, 39(2), 107–116. <https://doi.org/b4w44d>
- Wortham, S. (2004). The interdependence of social identification and learning. *American Educational Research Journal*, 41(3), 715–750. <https://doi.org/dk47wg>