

Forord

En spennende prosess, bestående av både opp- og nedturer, er nå over. Jeg vil rette en stor takk til min veileder Jorun M. Stenøien som gjennom sin tålmodighet, kløkt og humor har hjulpet meg gjennom hele prosessen. Ved å være en veileder som mestrer balansegangen mellom å støtte og å utfordre, har hun bidratt til at jeg nå har klart å fullføre prosjektet.

Jeg vil også sende en stor takk til informantene som velvillig stilte opp til intervju. De delte sine tanker og erfaringer, og uten dem hadde ikke jeg funnet ut av, lært og forstått det jeg gjør i dag. Også deltakernes skole fortjener en stor takk for sin positive holdning og for å ha tilrettelagt møtene mellom informantene og meg.

En takk rettes også til min arbeidsgiver, Høgskolen i Nord-Trøndelag, som gjennom sin fleksibilitet har gitt meg muligheten til å gjennomføre mastergraden.

Den største takken av alle vil jeg rette til min tålmodige familie. Tusen takk Kjartan, Ludvik, Konrad og Herman som har latt kone og mamma gjøre dette. Også en stor takk til besteforeldre som gjennom barnepass og annen støtte har hjulpet til med å holde hjulene i gang. En særlig takk til mamma, som i tillegg til god støtte og oppmuntrende ord, også har gitt meg god veiledning disse årene. Nå gleder jeg meg til å bruke fritida mi på familien!

Levanger 08.05.2015.

Innholdsfortegnelse

Forord	s. 1
Sammendrag	s. 5
1. Innledning	s. 7
1.1 Bakgrunn	s. 8
1.2 Oppgavens oppbygging	s. 9
2. Prosjektets utgangspunkt	s. 10
2.1 Tidligere forskning	s. 10
3. Teorikapittel	s. 13
3.1 Teori om stigma	s. 15
3.2 Teori om agency	s. 18
3.3 Governmentality	s. 20
3.4 Avgrensning og begrunnelse for valg av teori	s. 22
4. Metodekapittel	s. 23
4.1 Den hermeneutiske tradisjon	s. 23
4.2 Prosjektets design	s. 25
4.2.1 Kategorisering	s. 27
4.3 Forskningsetikk	s. 28
4.4 Presentasjon av materialet	s. 31
5. Analyse og drøfting	s. 33
5.1 Fremmed	s. 33
5.2 Relasjoner	s. 38
5.3 Fortid og framtid	s. 43
5.4 Normalisering?	s. 46
6. Oppsummering og konklusjon	s. 50
Referanseliste	s. 53

Vedlegg:

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Erklæring om samtykke

Vedlegg 3: Oversikt over informantene

Vedlegg 4: Analysens kategorier

Sammendrag

Dette er en kvalitativ studie med følgende problemstilling: *På hvilke måter speiler deltakernes opplevelse av sin livssituasjon læreplanens intensjon om deltakelse? Hvilke forhold påvirker deres forutsetning for deltakelse?*

Begrepet ”deltaker” viser her til en person som tar faget ”Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere” (Vox, 2012), ved en kommunal voksenopplæring.

Prosjektets metodiske innfallsvinkel er forskningsintervju. Datamaterialet består av intervju som er gjort av seks deltakere som tar faget ”Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere”.

Funnene ble kategorisert inn i fire hovedkategorier: ”Fremmed”, ”Relasjoner”, ”Fortid og framtid” og ”Normalisering?”.

Prosjektet har et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt. Funnene er i hovedsak drøftet i lys av Goffmans stigmatologi, teori om agency og Foucaults teori om governmentality og disiplineringsbegrep. I tillegg til dette er tidligere forskning og annen teori som kan plasseres innenfor det sosialkonstruktivistiske perspektiv, brukt for å bygge under og utfylle funnene.

Funnene viser at deltakerne ikke opplever en så stor deltakelse som de ønsker. Samtidig har alle en viss deltakelse gjennom blant annet skolen og fritidsaktiviteter. Noen av deltakerne har opplevd å bli stigmatisert og dette har påvirket deres selvbilde og forutsetning for deltakelse. Relasjonene den enkelte har med andre, enten det er med nordmenn eller andre deltakere, påvirker deres forutsetning for deltakelse i det norske samfunnet. Funnene viser også at deltakerne handler både på grunnlag av tidligere handlinger og håp de har for framtida og at disse forutsetningene er av betydning. Læringsinnholdet og rammene for skolehverdagen, påvirker også deres forutsetning for deltakelse i det norske samfunn.

1. Innledning

Gjennom dette prosjektet ønsker jeg å få større kjennskap til, og forståelse for utfordringene som deltakere i faget ”Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere”, møter i sin nye tilværelse i Norge. Jeg ønsker også å undersøke i hvilken grad den enkelte opplever å være en del av det norske samfunnet, og hvilke forhold som påvirker den enkeltes forutsetning for å oppnå dette. Ved å få en større innsikt i dette, kan lærere ved Voksenopplæringa få en utvidet innsikt i de vilkår og forutsetninger deltakerne har. Dette er også noe som bør presenteres for deltakerne selv slik at de kan bli bevisst forhold som kan påvirke deres integreringsprosess. Ved å undersøke ulike forhold som påvirker den enkelte deltaker, vil funn i dette prosjektet også kunne si noe om hva som er viktig for at voksne i denne situasjonen bedre kan oppnå læring.

Den metodiske innfallsvinkelen til prosjektet er kvalitativ. Jeg har intervjuet seks deltakere som tar faget ”Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere”, ved en kommunal voksenopplæring. En av hovedintensjonene i læreplanen er at den enkelte deltaker gjennom fagets innhold og opplæring, skal kunne delta i det norske samfunn. Gjennom dette styringsdokumentet, presenterer og stadfester den norske stat noen av de verdier, normer og regler som er gjeldende i det norske samfunn. Det ligger en forventning om at dette er noe deltakerne skal ta opp i seg og gjøre til sitt, for så å kunne delta i samfunnet.

På grunnlag av dette stiller jeg følgende spørsmål:

På hvilke måter speiler deltakernes opplevelse av sin livssituasjon læreplanens intensjon om deltakelse? Hvilke forhold påvirker deres forutsetning for deltakelse?

Innvandrere som tar faget ”Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere” omtales som *deltakere* i læreplanen (Vox, 2012), og informantene vil derfor omtales som dette gjennom oppgaven.

Vi handler bevisst både på grunnlag av en motivasjon, og på grunnlag av de sosiale og fysiske sammenhenger vi befinner oss i (Giddens, 1984, s. 5). Rammebetingelser og konteksten den enkelte lever innenfor, er forhold som påvirker den enkelte. Hvordan andre i miljøet møter den enkelte og om dette er med anerkjennelse eller stigmatisering, vil være av betydning. Indre forhold som tidligere erfaringer og håp for framtida, er også av stor betydning for hvilke

valgmuligheter den enkelte opplever at han eller hun har (Biesta & Tedder, 2007, s. 136). Det er relasjonen mellom de ytre rammebetingelsene og indre opplevelser, motivasjon og erfaringer at forutsetningene for deltakelse skapes.

1.1 Bakgrunn

I innledningen til St. meld. nr. 6 (2012-2013, s.7), står det at alle innbyggerne i Norge skal ha mulighet til å delta og bidra i arbeids- og samfunnsliv. Videre står det at vi skal ha et rettferdig samfunn med et trygt fellesskap, små sosiale og økonomiske forskjeller og likestilling mellom kvinner og menn. Derfor er det viktigste målet i regjeringens integreringspolitikk å sørge for at alle som bor i Norge får brukt ressursene sine og tar del i fellesskapet. Ser vi på nyankomne minoritetsspråklige innvandrere i lys av dette, kan vi si at den norske stat skal legge til rette for at den enkelte skal kunne delta i samfunnet ut fra sitt ståsted. Ett av virkemidlene for at dette skal skje er å tilby nyankomne innvandrere faget ”Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere” (Vox, 2012). Læreplanen er en forskrift til lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2003). Formålet med introduksjonsloven er å styrke nyankomne innvandreres mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet og deres økonomiske selvstendighet. Voksne innvandrere har (med noen unntak) rett og plikt til 600 timer med opplæring i norsk og samfunnskunnskap. (Vox, 2012, s. 3). Læreplanens del som omhandler samfunnskunnskap, skal foregå på et språk deltakeren forstår og skal beskrive og forklare viktige trekk ved det norske samfunnet. Deltakerne skal få informasjon om rettigheter, plikter og muligheter, samt gi kjennskap til sentrale verdier som menneskerettigheter, likestilling og demokrati. Faget er bygd opp rundt sju emner som tar for seg ulike deler av det norske samfunn, deriblant emner som ”arbeidsliv” og ”velferdssamfunn”. Disse sju emnene finner vi i stor grad igjen blant domeneene i læreplanen i norsk. Slik vil emnene i samfunnskunnskap også bli en integrert del av norskopplæringen (Vox, 2012, s. 5).

Opplæringen i norsk bygger på prinsippet om tilpasset opplæring og på grunnlag av dette skal organisering, innhold og valg av metoder ta utgangspunkt i den enkelte deltakers behov og forutsetninger. Det legges til grunn at deltakerne i opplæringa er en sammensatt gruppe, og for å ivareta mangfoldet i gruppa skal opplæringen organiseres i form av tre spor (differensierte grupper) med ulik tilrettelegging og progresjon. (Vox, 2012, s. 7).

Det overordnede målet for opplæring i ”Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere”, er at deltakerne skal kunne få opparbeidet seg et ferdighetsnivå i norsk som setter dem i stand til å bruke, eller bygge videre på, sin medbrakte kompetanse i utdanning, arbeid og samfunnslivet for øvrig (NOU 2010:7, kapittel 12.3). Disse politiske målsettingene og tiltakene er utgangspunkt for, og er en viktig ramme for drøftingene i denne oppgaven.

1.2 Oppgavens oppbygging

I kapittel to gjøres det rede for den forforståelsen jeg hadde forut prosjektet. Videre gis det i denne delen en kort presentasjon av utvalgt forskning som kan knyttes til oppgavens tematikk.

Det teoretiske grunnlaget for prosjektet presenteres i kapittel tre. Oppgaven har et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt, og utdrag fra flere relevante teorier som vektlegger relasjonens grunnleggende betydning for den menneskelige tilværelse, presenteres i teorikapittelets innledning. Deretter følger en presentasjon av de tre teoriene som har blitt de bærende teoriene i analysen. Disse er Erving Goffmans (2014) stigmatologi, teori om agency (Biesta & Tedder, 2007) og Michel Foucaults (2012) teori om governmentality og hans disiplinbegrep. Til slutt i dette kapittelet gis det en kort begrunnelse for valg og bruk av teori.

Oppgavens metodiske grunnlag presenteres i kapittel fire. I arbeidet med datamaterialet har jeg benyttet meg av hermeneutikken som analyseverktøy og denne presenteres i første del av kapittelet. Deretter presenteres prosjektets design etterfulgt av en beskrivelse av forskningsetiske spørsmål og perspektiv jeg har hatt fokus på under arbeidet. Til slutt i kapittelet gis en kort presentasjon av informantene og generelle trekk ved datamaterialet.

I kapittel fem presenteres funn, som så gjøres til gjenstand for drøfting. Kapittelet er delt i fire underoverskrifter som er dannet på grunnlag av de hovedkategoriene jeg har jobbet meg fram til: ”Fremmed”, ”Relasjoner”, ”Fortid og framtid” og ”Normalisering?”.

I oppgavens sjettede og siste del, sammenfattes funnene og drøftingen konkluderes.

2. Prosjektets utgangspunkt

Forut for prosjektets oppstart hadde jeg en forforståelse av at det er et gap mellom samfunnets krav og ønsker til nyankomne innvandrere, og innvandrernes muligheter til å møte disse kravene. Jeg hadde en formening om at mange innenfor denne store og heterogene gruppen, har store utfordringer knyttet til blant annet språk- og kulturforståelse, noe som gjør det vanskelig å komme seg inn i det norske samfunnet. Et annet aspekt ved min forforståelse var at mange innvandrere opplever å bli behandlet som en fremmed og stigmatisert på grunnlag av dette, og at dette kan påvirke den enkeltes selvbilde.

Her følger en kort presentasjon av utvalgt forskning som er gjort på feltet. Dette er tatt med for å underbygge temaets relevans og for å utdype min forforståelse.

2.1 Tidligere forskning

I følge Üzeyir Tireli (2006, s. 42), som har forsket på etniske minoriteter og flerkulturell pedagogikk i Danmark, har den overordnede diskurs om etniske minoriteter i landet det budskap at: *”de fremmede skal tilpasses forholdene i Danmark”*.

Denne påstanden sier noe om flyktningers, asylsøkeres, fremmedarbeideres og andre minoritetsspråkliges opplevelse av å komme til et nytt land og hvilke forventninger majoriteten har til disse. Sitatet ovenfor kan også ses som en grunnleggende forståelse av at noen er i kategorien ”oss” og andre i kategorien ”de fremmede”. Betegnelsene ”fremmed”, ”fremmedkulturell” og ”utlending” brukes gjerne som motsats til ”innfødt” eller ”norsk”. Disse betegnelsene har en negativ betydning og de betegner at noe er annerledes og også mindreverdige (Kaya, M., 2014, s. 152). ”Etnisk ringeakt” eller etnisk diskriminering har blant andre Asle Høgmo (2005, s. 11, 178) forsket på. Gjennom sine funn bekrefter han at noen innvandrere opplever å bli rangert av nordmenn på grunnlag av hudfarge, religion, kultur eller annen etnisk tilhørighet. Marko Valento (2012, s. 126), bruker Erving Goffmans stigmatologi for å belyse utfordringer som innvandrere møter som ny i Norge. Han diskuterer ulike typer stigma asylsøkere opplever, og ser på disse i lys av ulike strategier for å unngå stigmatisering.

Forskning på minoritetsspråkliges muligheter for å komme seg inn på det norske jobbmarkedet, viser at dette kan være vanskelig. Minoritetsbefolkningen har lavere inntekt, lavere sysselsetting og bruker lengre tid før de blir ansatt i sin første heltidsjobb enn

majoritetsbefolkningen med tilsvarende utdanning (Fossland & Aure, 2011, s.132). Det trekkes inn flere mulige årsaker til dette i Fossland og Aures forskning, så som språklige utfordringer og kulturelle ulikheter. De ser også på relasjoner og viser hvordan deltagelse i ulike typer av nettverk, påvirker den enkeltes forutsetning for å komme seg inn på det norske jobbmarkedet (ibid., s.143). Ali Osman (1999, s. 193) har også forsket på innvandreres muligheter for deltagelse i jobbmarkedet. Han har gjennom sine funn, blant annet vist vanskene denne gruppen har med å bli deltakere i jobbmarkedet på grunnlag av at gruppens medlemmer har fått tildelt en identitet som ”fremmed”.

Rismark og Stenøien (2011, s. 152-155), har sett på ulike måter polske sykepleiere med kort botid i Norge velger å håndtere sin nye hverdag og arbeidssituasjon. De velger å kategorisere funnene sine ut fra blant annet en henholdsvis sirkulær eller sekvensiell tilnærming til liv og lære. Disse tilnærmingene beskriver ulikheter om hvorvidt man anser livet i sin helhet som en læringsarena eller ikke. Rismark og Stenøien benytter seg også av begrepene ”utenfra-perspektiv” og ”utenfor-perspektiv”, som sier noe om i hvilken grad den enkelte bruker sin kulturelle bakgrunn som verktøy for å lære om den nye norske kulturen de nå skal delta i.

Lahdenperä (2008), har forsket på skolen og viktigheten av at minoritetspråklige elever skal få mulighet til å knytte begrep, i læringssituasjonen, opp mot noe de kjenner og forstår. Det er en viktig motivasjonsfaktor at undervisningen har relevans for elevene. Elevenes kulturelle bakgrunn og erfaringer bør altså ha betydning for undervisningsopplegget og innholdet i undervisningen. Relasjonen mellom lærer og elev kan i denne sammenheng også være viktig. Ivey, D’Andrea og Ivey (2012, s. 41-42), har fokus på kulturelle ulikheter og hvordan dette kan påvirke den enkelte. Forfatterne ser også på viktigheten av gruppetilhørighet i denne sammenheng. Gruppeidentiteten påvirker individet i forhold til hvordan den enkelte tolker erfaringer og hvordan man handler i ulike situasjoner. Dette kan være bevisst eller ubevisst identifisering med blant annet religiøse grupper, etniske grupper og sosioøkonomiske grupper (ibid., s. 90).

Vanskene minoritetspråklige elever opplever med de språklige kodene, gjelder ikke bare i det uttalte eller skriftlige språket, men også i kroppsspråket (Lahdenperä, 2008, s. 38). Bevisste tegn som for eksempel å nikke eller riste på hodet er konvensjonelle tegn, som en gruppe mennesker fra samme kulturkrets er blitt enige om betydningen av (Dahl, 2012, s. 177). Hver ”kulturelle” verden agerer altså utfra sine egne prinsipper og sin egen dynamikk

(Lahdenperä, 2008, s. 47). Måten vi kommuniserer, både verbalt og nonverbalt, er altså kulturelt betinget og dette forsterker min forforståelse av at det er vanskelig å skifte kategori fra ”dem” til ”vi”.

Noe av forskningen som er presentert ovenfor vil anvendes i drøftingen i kapittel fem. Ved å se på funnene i lys av tidligere forskning vil disse kunne utdypes og gjøres mer relevante med tanke på prosjektets målsetting.

3. Teorikapittel

Det teoretiske grunnlaget for denne oppgaven springer ut fra et sosialkonstruktivistisk syn på virkeligheten. Sosialkonstruktivistiske retninger innenfor samfunnsvitenskapen, fokuser på hvordan mennesker i interaksjon konstruerer meninger, regler og posisjoner (Sohlberg & Sohlberg, 2011, s. 255). Mennesket er meningsbærende subjekt og folk vil i fellesskap skape seg oppfatninger av den sosiale virkelighet og handler på bakgrunn av dette (Martinussen, 1999, s. 132). Berger og Luckmann (1999, s. 37) påpeker også opplevelsen av virkeligheten som en intersubjektiv verden. Vi er flere som deler verden og vi kan ikke eksistere i hverdagen uten å kommunisere. De påpeker viktigheten av en viss overenstemmelse mellom *min* og *deres* oppfattelse av verden, at vi deler en felles opplevelse av virkeligheten. Martin Buber (1992, s. 6) sier det så sterkt at det aldri finnes kun et *jeg* for seg selv, men at *jeg* alltid er i et forhold til en annen.

På grunnlag av dette kan vi si at vi konstruerer vår virkelighet, og vi er avhengig av å kjenne den konstruerte virkeligheten i et samfunn for å kunne beherske og fungere godt sosialt. Knytter vi dette til intensjonene i læreplanen, ser vi at dette verdenssynet også er nedfelt her.

Læring kan også knyttes til sosialkonstruktivisme. I det sosiokulturelle perspektivet er læring noe kontekstuell, kunnskapen blir konstruert gjennom at den lærende er i samhandling og deltar i et praksisfellesskap. Læringen er altså knyttet til aktiviteter og situasjoner, og kan ikke ses isolert fra disse. Lev Vygotsky mente at læringen skjer gjennom kulturelle redskaper som finnes i den lærendes sosiale kontekst, og det viktigste av disse redskapene er språket (Tøsse, 2011, s. 131). Språket er mellom oss og omverdenen. Ordene og begrepene blir til i sosiale interaksjoner og deres betydning vil alltid settes i relasjon til de begrensninger og vilkår som finnes i situasjonen. Å lære er å tilegne seg uttrykk og begrep som finnes i og er utviklet i den kulturen man er en del av. Språket er det redskapet vi benytter oss av når vi tenker og handler, og det er igjennom språket vi kan stille spørsmål, uttrykke ideer og skape begreper. Vi kan altså ikke overføre forståelse og mening direkte fra en person til en annen, men dette overføres via kommunikasjon. Vygotsky mente at kunnskapen først oppstår i den sosiale relasjonen før den kan tas opp av den enkelte og gjøres om til individuell tankevirksomhet (Lyngsnes, 2003, s. 33-34).

Viktigheten av å kjenne kulturen man er en del av, har vist seg å være av stor relevans for dette prosjektet. Manglende kjennskap til den norske kulturen, må som vist ovenfor ses i

sammenheng med forutsetningene for å i det hele tatt kunne lære det norske språk godt nok til å oppnå en viss grad av deltakelse. Dette vil diskuteres i kapittel fem.

Også George H. Mead (1986) har fokus på det relasjonelle. Grunnlaget i hans teori er at selvbilde er produsert av, og er i konstant utvikling gjennom interaksjon med andre (Valenta, 2008, s. 24). Selvet fungerer i relasjon med omgivelsene, og skal vi forstå selvet må vi forstå hvordan personen oppfatter seg selv i forhold til omgivelsene. Jeget er sosialt forankret, og er i følge Mead ikke noe som er ”inni oss”, men noe som utvikles i en samspillprosess med omgivelsene, og skal derfor ses som en sosial struktur og ikke som en medfødt egenskap I Meads teori om symbolsk interaksjonisme, beskriver han hvordan det ”objektive” selvet skapes. Vi kan ikke observere oss selv, men vi observerer andres reaksjoner på oss selv. Vi klarer å se oss selv fra den andres synsvinkel. Vi ”lever oss inn i” hvordan andre vurderer oss på grunnlag av deres reaksjoner på oss selv. Gjennom denne *speilingen* i andres reaksjoner, dannes vår basis for vår ”objektive” selvoppfatning. Selvoppfatningen konstrueres og eksisterer dermed som samhandling. Den er relasjonell, men blir erfart og tolket av den enkelte (Imsen, 2008, s. 416-419). Speilingen kan være positiv for selvbilde hvis de andres signal er respekt og anerkjennelse. På den andre siden kan det være negativt for selvbilde hvis de andre signaliserer en form for ekskludering og ikke-tilhørighet (Valenta, 2008, s. 25). En persons selvbilde dannes gjennom den måten andre oppfører seg ovenfor han eller henne. Personens selvbilde, oppfatningen han eller hun har av seg selv, har dermed innflytelse på den enkeltes atferd. De andre, og deres reaksjoner former selvbildet, og vi kan derfor si at miljøet virker bestemmende på den enkeltes atferd. Samtidig skal det presiseres at det er ikke miljøets reaksjoner i og for seg som er det avgjørende, men hvordan den enkelte *oppfatter* reaksjonene (Grenstad, 2012, s. 20).

Hvordan mennesker oppfører seg i møtet med hverandre, og om dette er preget av anerkjennelse eller ikke, er av betydning for den enkeltes selvfølelse. I kapittel fem vil dette løftes fram og ses på i lys av deltakernes møter med både nordmenn og andre innvandrere. Perspektivet blir særlig relevant i tilknytning til teori om stigma.

Identitet kan også ses som en sosial konstruksjon, da den ikke kan forstås uavhengig av den sosiale strukturen i samfunnet Når strukturen endres, for eksempel som et resultat av at man flykter eller på annet grunnlag bosetter seg i et nytt land, påvirker dette oppfatningen av hvem man er (Berg & Lauritsen, 2009, s. 175-176). Identitet veksler i forhold til sammenheng og

situasjon, og i stede for å se på identitet som noe gitt, er det heller noe mennesker skaper og gjensker. Konsekvensen er at ett menneske kan ha ulike identiteter, uten at den ene identiteten er mer genuin enn den andre. Forventninger og konvensjoner knyttet til de ulike identitetene, gir konturer til de forskjellige identitetene. Er man for eksempel både mor og elev, vil man opptre ulikt i forhold til hvilken identitet som er den framtreende i situasjonen. Identitet anses med dette som multippel (Assarsson & Zackrisson, 2005, s.29-30). Identitet kan også brukes for å dele hverandre inn i kategorier, noe som kan oppleves nødvendig for å skape orden i hverdagens sosiale kaos. Dette kan være kollektive kategorier basert på kjønn, etnisitet eller religion. Kategoriene kan stilles opp mot hverandre og tilskrives universelle trekk, så som mann-kvinne, eller norsk-innvandrer. Identitet kan på denne måten brukes til å forutsi eller forklare menneskers handlinger. Et slikt perspektiv vil ikke åpne opp for mangfold og kan skape mistenksomhet til generelle kategorier. Det er viktig å understreke at faktorer som kjønn, etnisitet eller religion ikke har et enhetlig innhold som på enkelt vis avspeiles i menneskers identitet (ibid.).

Opplevelsen av egen identitet og hvordan den enkelte skaper sin identitet på grunnlag av gruppetilhørighet, vil diskuteres i kapittel fem.

3.1 Teori om stigma

De utvalgte delene av stigmatteorien som presenteres her, belyser i stor grad flere aspekter som er tatt med i drøftingskapittelet. Ved å både ta ”den normales” perspektiv og ”den stigmatisertes” perspektiv, åpner teorien på den ene siden opp for å belyse hvordan samfunnets medlemmer ser på og behandler de som avviker fra ”normalen”. På den andre siden sier den noe om hvordan de som blir utsatt for stigmatisering opplever dette, og hvordan det kan påvirke deres handlingsvalg.

Erving Goffman (2014) beskriver også hvordan den enkeltes identitet er noe som skapes, opprettholdes, undermineres, krenkes, ødelegges og gjenoppbygges i en sosial kontekst. Menneskets identitet kan altså ikke anses som noe naturgitt og uforanderlig.

Goffman deler oss mennesker opp i to grupper; ”normal” og ”avvikende”. Trekk ved den enkelte som oppfattes som ”normal” og trekk som oppfattes som ”avvikende” er også en sosial konstruksjon (Goffman, 2014, s. 13,17). Goffman operer med tre forskjellige former for stigma; ”kroppslige vederstyggeligheter” som utgjøres av fysiske deformiteter eller

misdannelser, ”karaktermessige feil” som ytrer seg i for eksempel uredelighet, mangel på vilje, overdrevne lidenskaper eller lignende og til slutt ”slektsbetingede” stigma som etnisitet, religion eller nasjonal tilhørighet. Kjennetegnene i den siste kategorien kan overføres fra generasjon til generasjon, og de kan merke alle familiemedlemmene i samme grad.

Fellestrekk for disse ulike typene av stigma er at de tiltrekker seg omgivelsenes oppmerksomhet og resulterer i sosial avvisning og manglende anerkjennelse av øvrige potensielt sett positive egenskaper. De som ikke er bærere av stigma er såkalte ”normale” (Goffman, 2014, s. 46). Vi, som i ”de normale”, tror ikke at personen med et stigma er et virkelig menneske. Dette fører til ulike former for diskriminering som igjen fører til at vi begrenser den stigmatiserte personens utfoldelsesmuligheter. Vi overbeviser oss selv om at personen er underlegen og utgjør en fare. Vi kan også oppfatte den stigmatisertes defensive reaksjon på sin situasjon som et direkte uttrykk for hans defekt og deretter betrakte både hans defekt og reaksjon som en rettferdig straff for noe han selv eller hans foreldre eller slekt har gjort, og dermed føle oss berettiget til å behandle ham som vi gjør.

Ser vi til ”den stigmatiserte” har han eller hun den samme identitetsfølelse som alle andre har. Den stigmatiserte mener at han er et ”normalt menneske”, et menneske som alle andre og dermed noen som fortjener en rettferdig behandling. Han mener å ha krav på det som tilfaller de bestemte sosiale kategorier han anser seg som en del av, dette være en bestemt aldersgruppe, kjønn, yrkesgruppe osv. Likevel fornemmer han at de andre ikke aksepterer han fullt ut og ikke omgås han ”på like fot”. Dessuten kan de normer som han har lært seg fra omgivelsene, ha utstyrt han med en skarp oppmerksomhet på hva andre anser som hans svakhet, med det resultat at han innser at han ikke lever opp til det som kreves av han. Samtidig kan han ofte forestille seg at han *ikke* innehar disse ”svakheter”. Opplevelsen av å tidvis kjenne at man mangler noe eller innehar svakheter, kan igjen føre til skamfølelse, da han opplever at noe ved han er vanærende å inneha, og han kan utvikle mindreverdighetsfølelser (Goffman, 2014, s. 47-49).

Den stigmatiserte vil kunne ha ulike reaksjoner på sin situasjon. I visse tilfeller vil det være mulig å gjøre direkte forsøk på å rette på det han anser som den objektive årsaken til hans ufullkommenhet, for en analfabet kan dette for eksempel være å lære seg å lese og skrive (Goffman, 2014, s. 50).

I møte mellom den stigmatiserte og ”den normale” vil den stigmatiserte i noen tilfeller oppleve å ikke vite hva den andre egentlig mener om han eller henne. Noen ganger kan den

andre plassere den stigmatiserte i en fordelaktig kategori, men den stigmatiserte kan likevel undres over hva den andre ”i virkeligheten” mener om en. Denne usikkerheten om hva den andre *egentlig* mener, kan særlig bli aktuell i situasjoner der den stigmatiserte ikke mestrer noe og den andre gir uttrykk for at dette er grunnet i stigmaet og prøver å kompensere gjennom for eksempel overdreven hjelpsomhet, noe som kan oppleves krenkende. Stigmaet gjør altså noe med kontakten og samhandlingen med andre. Skammen stigmaet skaper i personen, kan også forsterkes gjennom de andre og deres atferd mot den som bærer stigmaet. Dette kan føre til at den stigmatiserte er engstelig i sosiale sammenhenger, noe som kan lede til en forknytt atferd, som igjen gjør møtet ubehagelig for de andre da de synes at den stigmatiserte tillegger deres handlinger et utilsiktet innhold. (Goffman, 2014, s. 54-59).

Mennesker med samme stigma, kan søke sammen og gi hverandre moralsk støtte og tilby et trygt og avslappende miljø. Ettersom deltakerne i gruppa har erfaring med, og vet hva det betyr å inneha dette spesifikke stigmaet, kan de gi veiledning til hverandre i hvordan man kan leve med stigmaet. Her blir man akseptert for den man er. Samtidig er det en mulighet for at den enkelte blir lei av sine ”lidelsesfellers” historier som kretser rundt urettferdighet og problem, og begynner å kjenne på at det å være en del av denne gruppa og omgås medlemmene her, er en straff man utsettes for på grunn av stigmaet. Likevel ser man at medlemmer av en bestemt stigmakategori har en tendens til å slutte seg sammen i små sosiale grupper hvor medlemmene tilhører samme kategori. I og med at man tilhører samme kategori, øker sannsynligheten for at man oppnår kontakt med et annet medlem av kategorien og knytter vennskapelige bånd til han eller henne. En kategori kan dermed ha den funksjon at den kan skape gruppedannelser og vennskapsforhold, men kategoriens totale medlemsantall utgjør ikke av den grunn noen gruppe. De som besitter et spesifikt stigma, danner rekrutteringsgrunnlag for et fellesskap, og vil kunne gi støtte til de enkeltindivider og institusjoner som handler på deres vegne (Goffman, 2014, s. 61-65).

Man kan forestille seg at våre stereotype oppfattelser av mennesker, og våre normative forventninger med hensyn til andres oppførsel og karakter, er noe som særlig oppstår i møte med fremmede som man har en upersonlig kontakt med. Videre vil denne innstillingen gradvis svekkes når man blir kjent med hverandre, og våre stereotype reaksjoner vil da erstattes av sympati, forståelse og en realistisk bedømmelse av personlige egenskaper. Legger vi dette til grunn, kan vi anta at den stigmatiserte får de største problemene med å klare seg ute i samfunnet der han eller hun kommer i kontakt med fremmede. Samtidig er ikke dette

nødvendigvis tilfelle. Familiaritet forminsker nødvendigvis ikke forakten. Er man først plassert i en kategori, vil samfunnets standardiserte forventninger til denne kategorien, påvirke kontakten mellom den stigmatiserte og den andre, uansett om det er en fremmed eller en man har en nær relasjon til (Goffman, 2014, s. 92 -94).

3.2 Teori om agency

For å kunne se på deltakernes handlingsvalg i lys av deres tidligere erfaringer og i lys av deres håp for framtida, brukes agency som analytisk verktøy i drøftingskaiplet. Ved å gjøre dette kan deltakernes valg i nåtid knyttes til deres henvisninger til sin egen fortid og til håp for framtida. Teorien sier også noe om viktigheten av den enkeltes strukturelle virkelighet og hvordan denne påvirker den enkeltes mulighet for handling. Teori om agency vil også brukes i for å bedre belyse sammenhengen mellom utøvd handling og opplevde rammer.

Begrepet agency brukes innenfor flere tradisjoner og har derfor fått en vid betydning.

Innenfor de ulike tradisjonene er det heller ikke nødvendigvis en enighet i hvordan begrepet skal defineres (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä, & Paloniemi, 2013, s. 48).

Innen sosiologien er det en enighet i at agency ikke kan skilles fra strukturelle faktorer i og med at agency er formet og begrenset av strukturene i situasjonen. Anthony Giddens definisjon fra 1984, har hatt en stor innvirkning på forståelsen av begrepet. Giddens definerer agency som hendelser som individet er ansvarlig for, i den betydning at individet kunne ha handlet annerledes i situasjonen og ha oppført seg på en annen måte. Det som skjedde ville ikke ha skjedd hvis individet ikke hadde handlet eller intervenert (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä, & Paloniemi, 2013, s. 49). Giddens (1984, s. 5), mener at vi handler bevisst både på grunnlag av en motivasjon, og på grunnlag av de sosiale og fysiske sammenhenger vi befinner oss i. Han understreker at den kompetente agent er bevisst, han eller hun kan svare på hvorfor de handlet som de gjorde.

Innenfor et livslangt perspektiv, kan man se agency som evnen til å utøve kontroll over og gi retning i ens liv (Biesta & Tedder, 2007, s. 132). Emirbayer og Misches tenkning rundt agency står sentralt i Bista og Tedders artikkel, og de hevder at agency må forstås som noe ”tredimensjonalt”; en konfigurasjon av påvirkning fra fortiden, orienteringer mot framtiden og engasjement i nåtiden (2007, s. 135). I konkrete handlinger vil alle tre dimensjonene spille en rolle, men graden av påvirkning vil variere. Agency kommer ikke fra ingenting, men

bygger på tidligere prestasjoner, forståelse og mønster av handlinger. Videre er agency noe som er ”motivert”, det er noe som er koblet opp mot en intensjon om framtiden som er annerledes enn fortiden og nåtiden. Tanker og handlinger kan endres i relasjon til personens håp, frykt og ønsker for framtida. Selv om agency er koblet til fortid og framtid, kan det bare utspille seg i nåtiden. Dette innebærer den enkeltes evne til å gjøre praktiske og normative avgjørelser blant flere mulige alternativer, som svar på krav, dilemmaer og uklarheter i den aktuelle situasjonen. Vi kan på bakgrunn av dette si at agency alltid er lokalisert mellom fortida og framtida. Samtidig understrekes viktigheten av kontekst og struktur. Sånn sett må agency ses som konstruert engasjement i ulike strukturelle miljø (Biesta & Tedder, 2007, s. 136).

Her er det paralleller til Deweys erfaringslæring. I følge Dewey har erfaringslæring i seg to integrerte prinsipper; kontinuitet og samspill. Samspillet det siktes til her er samspillet mellom individet og omgivelsene og samspillet bestemmes av individets grunnleggende behov. Med kontinuitet i denne sammenhengen menes det at den enkelte erfaringen må vise utover seg selv, både tilbake til tidligere erfaringer og framover til mulige nye erfaringer (Illeris 2012:156-157).

Agency er ikke en ”kraft” i den enkelte, men bør heller forstås som noe som skal *oppnås* i og gjennom engasjement i en spesifikk relasjonell sammenheng. Agency er altså ikke noe mennesker *har*, men noe mennesker *gjør* (Biesta & Tedder, 2007, s. 136).

Mennesker handler alltid *ved hjelp* av et miljø, og ikke bare i et miljø. På grunnlag av dette kan man forstå at et menneske kan oppnå agency i *en* situasjon, men ikke nødvendigvis i en annen (Biesta & Tedder, 2007, s. 137). Muligheten til å oppnå agency, må også ses i sammenheng med personens økonomiske, kulturelle og sosiale ressurser innenfor miljøet. Mulighet for agency vil altså alltid bunne i sammenhengen mellom individuell innsats, tilgjengelige ressurser og kontekstuelle og strukturelle faktorer i den unike situasjonen (ibid.). For å forstå forskjeller mellom individ i like situasjoner, og forskjeller innad individene i ulike situasjoner, er det viktig å se både på det kontekstuelle og den temporale dimensjonen. Oppnåelsen av agency er uløselig knyttet til måten individ ”kontrollerer” sin respons. Dette betyr at oppnåelse av agency påvirkes av måten individene kan reorganisere komposisjonen av sine agentiske orienteringer.

Biesta og Tedder (2007, s. 138-139), understreker viktigheten av å lære *om* ens agentiske orienteringer og hvordan de utspiller seg i ens liv. Her kan man reflektere over gamle vaner og atferdsmønstre som holder en tilbake i forhold til å handle i nåtiden. Det er altså viktig å lære hvordan man kan endre eller rekonstruere komposisjonen av sine agentiske orienteringer. For å gjøre dette må vi kunne distansere oss fra vår agentiske orienteringer for så å kunne reflektere objektivt over det. Gjennom å bruke narrative, se på våre historier, og dermed måtte artikulere og evaluere ens egen agentiske orienteringer, kan man forbedre egne orienteringer. Narrative har dermed et potensial for å kunne føre til agentisk læring. Dette er i seg selv ikke nok til å oppnå agency, da mulighet for agentisk handling som tidligere sagt også avhenger av ressursene og engasjementet i de kontekstuelle og strukturelle faktorene

Menneskers historier, deres narrative, kan sammenlignes med redskap man kan bruke til å lære fra sine liv. Effekten av historiene kan variere og Biesta m.fl. skiller mellom to typer effekter. For det første ser de på *læringspotensialet* i en historie, dette innebærer å se på i hvilken grad og på hvilke måter spesifikke historier kan åpne opp for læring. Videre ser de på *handlingspotensialet* som omhandler i hvilken grad og på hvilken måte denne læringen kan føre til handling. Gjennom å lokalisere læringspotensialet i livshistorier, blir historien ansett som en arena for læring (Biesta, Field, Hodkinson, Macleod & Goodson, 2011, s. 52-54).

3.3 Governmentality og disiplinering

Ved å ta faget "Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere", blir deltakerne presentert for et læringsinnhold som gjenspeiler viktige regler, normer og rettigheter vi har i Norge. Gjennom sin skolehverdag ved voksenopplæringa, vil deltakerne også kunne oppleve disiplinering både gjennom skolens ansatte, men også gjennom andre deltakere. For å kunne se nærmere på disse fenomenene og undersøke om dette påvirker deltakernes mulighet for å delta i det norske samfunn, brukes Foucaults governmentalitybegrep og hans begrep om disiplinering.

Michel Foucault (2012) utviklet governmentality-perspektivet som et redskap for å forstå hva som er spesifikt med det moderne samfunns maktutøvelse.

Maktrelasjonen governmentality kan funksjonelt sett plasseres mellom dominans og strategi, og er knyttet til hvordan selvet regjerer seg selv. Det handler om hvordan individet styrer seg selv gjennom sine egne sannheter. Når man forsøker å styre seg selv vil man bruke teknikker

fra både det dominante og det strategiske. Man vil for eksempel på den ene siden anvende erfaringer gjort i skoleverket der andre har forsøkt å styre en, og på den andre siden anvende egne erfaringer man har reflektert rundt (Neumann, 2012, s. 14).

Videre bygger begrepet på en forutsetning om at staten styrer individet indirekte. Foucault peker på to tradisjoner som aktiverer og ansvarliggjør individet gjennom indirekte styring; borgerånd og hyrdemakt. Med borgerånd menes det at borgerne har tatt opp i seg byens interesser på en slik måte at dens interesser blir deres interesser, byen er blitt en del av individet, og staten styrer dermed den enkelte indirekte. Med hyrdemakt ligger det også en forutsetning av at befolkningen, her kalt flokken, i den moderne stat er objekt for maktutøvelse. Flokken har behov for en hyrde og hyrdens oppgave er å føre flokken sin til frelse. Til slutt har hyrden en plikt til å kontinuerlig lede flokken og han er ansvarlig for hver og en i flokken og skal kjenne den enkeltes behov. Lydighet er her en dyd som står sentralt og betyr blant annet at den enkelte i flokken skal inkorporere hyrdens måte å være i verden på. Foucault mener at governmentality er en blanding av de to tradisjonene. I forhold til at staten styrer individet indirekte trekker han inn liberalismens syn på at det slett ikke er mulig å ha full oversikt over samfunnet og at det dermed er umulig for staten å ha detaljstyring. Det er heller ikke ønskelig med direkte inngripen i samfunnet da man ikke ser hva man egentlig griper inn i, og effektene av inngripen kan da være skadelig. Staten skal heller opprettholde rammene omkring samfunnets virkemåte og la individene handle innenfor disse. På grunnlag av dette blir staten både totalitær gjennom å bestemme handlingsbetingelsene for hver og en, og på den andre siden individualiserende gjennom sin søken etter å etablerer en sannhet for hver og en (Neumann, 2012, s. 15-18).

Vi kan altså si at governmentality er et forsøk på å indirekte styre menneskelig atferd. Menneskelig atferd ses på som noe som kan reguleres, formes og kontrolleres (Dean, 2010, s. 18).

Foucault bruker begrepet disiplin som en styringsteknikk. Han definerer begrepet som mikromekanismer av maktbruk der individene blir formet til å tjene makten. Et eksempel her kan være eleven i klasserommet. Resultatet av disiplineringen er at individet utvikler nye evner som gjør det i stand til å spille en ny rolle. Han eller hun er ikke blitt ufriske, de har fortsatt en vilje de kan bryne mot andre viljer. De er altså fortsatt i stand til å handle strategisk, men de kan ha blitt mer medgjørlig (Neumann, 2012, s. 13). Disiplineringen arbeider med normalisering og innordning. Ser vi på eleven betyr dette at han eller hun skal

innordne seg i ”det normale” og oppføre seg slik det er forventet i ulike situasjoner. Det brukes ikke straff for å oppnå dette, men små korrigeringer som instruksjoner og påbud (Rønbeck, 2012, s. 22-23). I følge Foucault er disiplinens hensikt å skape orden i det menneskelige mangfold (Assarsson & Zackrisson, 2005, s. 33-34).

3.4 Avgrensning og valg av teori

De teoriene som er presentert ovenfor, vil alle brukes for å belyse oppgavens tematikk og besvarelse av problemstillinga. Goffmans (2014) teori om stigma brukes til å belyse flere aspekt ved deltakernes utfordringer som nyankomne i Norge. Teorien er omfattende, og det er kun de deler av teorien som er mest relevant sett i lys av informantenes fortellinger som her er presentert. I en forlengelse av stigmateteorien anvendes teori om agency for å belyse hvordan den enkelte kan velge å handle sett i lys av sin opplevde situasjon, sine erfaringer og framtidshåp, samt de rammefaktorer han eller hun må forholde seg til. Gert Biestas og Michael Tedders (2007) definisjon som er beskrevet ovenfor blir her særlig relevant. Som det også er beskrevet ovenfor finnes det flere definisjoner av begrepet og det brukes ulikt innenfor ulike tradisjoner. Grunnen til at det er Biesta og Tedders perspektiv som i hovedsak brukes i dette prosjektet, er på grunn av deres perspektiv som er rettet mot livslang læring, og som derfor er særlig relevant med tanke på voksnes læring. Teori om narrativ læring som også kort er beskrevet i sammenheng med agency, er en omfattende teori som nok krever et annet datamaterialet enn det som ligger til grunn i dette prosjektet. På grunn av dette anvendes ikke teorien i stor grad, men noen deler er likevel tatt med for å belyse informantenes mulige bruk av egen historie til læring.

Foucaults (2012) teori om governmentality og disiplinbegrepet, vil anvendes for å kunne gi et mer generelt blikk på samfunnets mekanismer sett i forhold til å opprettholdelsen av gjeldene normer og regler gjennom faget ”Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere” (Vox, 2012).

Annen teori som er nevnt i kapitlets innledning, samt forskning presentert i del 2.1, brukes delvis for å utfylle og støtte opp under funn i analysen.

4. Metodekapittel

Her følger en kort beskrivelse av den hermeneutiske tradisjon som er det metodologiske paradigmet prosjektet tar utgangspunkt i. Videre kommer en oversikt over prosjektets design der arbeidet forut for intervjuene, selve intervjusituasjonen og arbeidet med de transkriberte intervjuene beskrives. Deretter presenteres materialet nærmere ved å legge fram spørsmålene som ble stilt ved å gi en oversikt over det overordnede innholdet i samtalene. Denne delen etterfølges av noen forskningsetiske refleksjoner gjort både på grunnlag av dilemmaer som oppstod i møte med informantene, samt noen generelle betraktninger av etiske utfordringer som jeg anser som viktige i kvalitative forskningsprosjekt.

4.1 Den hermeneutiske tradisjon

Innenfor den hermeneutiske tradisjon står *forståelse* sentralt. Oppnåelse av forståelse blir et spørsmål om innlevelse. Gjennom forståelsen trer vi inn i den andres intensjoner, oppfatninger og livstolkning (Aadland, 1998, s. 161). Gjennom analyser av datamaterialet, må forskeren forsøke å leve seg inn i den andres "verden" for å kunne forstå meningen med det som sies.

Vi møter andre mennesker og en tekst med et sett av forutinntatte meninger og holdninger. Det er disse forutsetningene vi har med oss, altså selve forforståelsen som avgjør om vi finner mening i en handling eller en tekst. Vi kan se på dette som et sett briller vi alltid har på oss, eller fordommer som hjelper oss til å finne et system eller mening i det vi står ovenfor. Hadde det ikke vært for dette vi kan kalle et skjema å sette det som skal skjønnes inn i, hadde det ikke vært mulig for oss å forstå. Hvis vi mangler forutgående forestillinger å tolke ting i forhold til ville inntrykkene vært usammenhengende og kaotisk (Aadland, 1998, s. 167-168). Som forsker må man bevisstgjøre seg så mange av disse fordommene eller forforståelsene som mulig. Gjør man ikke dette kan man ende opp med å trekke feil slutninger og for eksempel kun se bekreftelser på egne ubevisste fordommer når man leser igjennom et datamateriale (ibid., 172). I del 2.1 har jeg presentert deler av min forforståelse i møte med informantene og deres fortellinger. Min forforståelse av at informantene har erfart stigmatisering, kan ha gjort noe med mine slutninger om hva den enkelte har ment med sine uttalelser. Gjennom arbeidet med analysen og funnene der, har jeg hele tiden forsøkt å ha en bevissthet til min egen forforståelse, men ser samtidig at jeg ikke nødvendigvis er bevisst alle

de rammene jeg tolker deres utsagn inn i. På grunnlag av dette er det viktig å hele tiden være kritisk til de funnene man oppnår. Samtidig er dette noe som er en del av samfunnsforskningens refleksive karakter. Samfunnsforskningen kan ikke utføres på et autonomt område isolert fra samfunnet utenfor eller fra forskerens bakgrunn. Forskeren påvirkes av sin sosio-historiske plassering og de interesser og verdier som denne plasseringen gir dem (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 46-47).

For å kunne forstå meningsfulle fenomener må disse *fortolkes*. Hermeneutikken kan brukes som et metodisk verktøy gjennom bruk av den hermeneutiske spiral, som illustrerer noe som egentlig aldri tar slutt, men som stadig utvider seg. Når man arbeider med både tekster og fenomener handler dette om tolkning og forståelse, og ny tolkning og forståelse. Dette er deler i en helhet som stadig vokser og utvikles (Dalland, 2012, s.58). Hermeneutikken er utpreget helhetsorientert (Fjelland, 1997, s. 37). På denne måten får man en prosess der man veksler gjennom å se på helheten og å studere enkelte deler. Dette kan sammenlignes med dialektisk bevegelse der det foregår en pendling mellom ytterpunkter; tese – antitese – syntese. Gjennom å se nye teser og antiteser bygd på tidligere synteser, vil kunnskapen om fenomenet bygges ut. I likhet med den dialektiske bevegelse bygger vi ut vår forståelse gjennom et kontinuerlig samspill mellom forforståelse og erfaringstolkninger. På grunnlag av tidligere erfaringer tolker vi nye erfaringer. Hvis vi opplever noe som går på tvers av tidligere erfaringer vil vi umiddelbart tolke den nye erfaringen og justerer dermed våre holdninger tilsvarende. (Aadland, 1998, s. 173-174).

Gjennom å hele tiden veksle mellom å se på delene og på helheten av datamaterialet, vil forskeren altså ha en større forutsetning for å finne meningen bak sitatene.

4.2 Prosjektets design

I dette prosjektet er det metodisk sett valgt en kvalitativ tilnærming. Å få en innsikt i opplevelsen av å være ny i Norge, og å lære mer om hvilke utfordringer man har og hvordan den enkelte møter disse utfordringene, har vært et av hovedmålene med dette prosjektet. På grunnlag av dette, og problemstillingens utforming, ble kvalitativ metode valgt. Gjennom å bruke det kvalitative forskningsintervjuet, søker forskeren å få intervjupersonens forståelse av verden. Å få denne personens opplevelser og erfaringer, forut vitenskapelige forklaringer, er målet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21).

For å finne informanter kontaktet jeg rektor ved en kommunal voksenopplæring for å høre om skolen ville la meg intervju seks deltakere, som tok faget ”Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere”. Rektor var positiv til prosjektet og ville i samarbeid med en lærer i faget, kontakte noen deltakere og høre om de var interessert i å la seg intervju. Videre avtalte vi tidspunkt for intervjuene ved at jeg foreslo flere datoer jeg kunne utføre intervjuene på, og han ga meg så en tilbakemelding i forhold til hvilke av disse dagene som passet og hvilket tidspunkt han ønsket. Ved at rektor og faglærer som kjenner deltakerne, plukket ut hvem som skulle intervjues, ble deltakere som er relativt sett språklig sterke og som dermed er i stand til å kommunisere på norsk, valgt ut. Det er viktig å presisere at blant alle deltakerne som tar dette faget, er informantene som jeg har fått snakket med, alle deltakere i spor tre, altså den gruppa som er sterkest i norsk. For min del ble dette en fordel ved at jeg ikke trengte tolk, da elevene var relativt gode i norsk. Her var det likevel en informant, Elizabeth, som midt i intervjuet ønsket å slå over til engelsk, da hun behersket dette språket bedre enn norsk. I drøftingsdelen er det tatt med flere sitat fra Elizabeth, der noen er på norsk og andre på engelsk.

Informantenes botid i Norge varierte fra ett år til fem år. På grunnlag av dette kan vi si at alle informantene har ”kort botid” i Norge. Hva som er kort botid, finnes det ingen klar definisjon på. Når det handler om opplæring, kan ”kort botid” være svært individuelt. Noen vil trenge mange år på å tilegne seg tilstrekkelige kunnskaper i norsk for å kunne følge ordinær opplæring og delta i yrkes- og samfunnsliv, mens andre trenger kortere tid (Rambøll, 2008, s. 3). Rambøll har i sin fremstilling avgrenset ”kort botid” til botid på 5 år. Dette er gjort fordi det anses som en mulig ”øvrig grense” på kort botid. Det kan antas at dette er den tiden mange vil trenge til å tilegne seg de nødvendige norskkunnskapene til å kunne komme i

arbeid eller utdanning. I tillegg utbetales integreringstilskudd for flyktninger til kommunene kun for en femårig periode. Det kan dermed argumenteres for at en femårsgrense er en hensiktsmessig avgrensning av begrepet ”kort botid”. Dette vil imidlertid trolig av mange oppfattes som en urimelig lang periode (Rambøll, 2008, s. 10).

Det var satt av en halv time til hvert intervju. Noen snakket jeg litt lengre med. Rektor hadde gitt informantene intervjuguiden på forhånd slik at de kunne forberede seg. Ikke alle hadde sett på denne forut intervjuet. Jeg opplevde at flere av informantene var slitne etter relativt kort tid. Å snakke sammenhengende på norsk over flere minutter, tror jeg krevde mye energi. Manglende språkkunnskaper kan ha ført til mindre nyanser i informantenes historier og kan også ha ført til misforståelser som igjen kan føre til feil i funnene. Dette er noe jeg har vært bevisst under mitt arbeid med datamaterialet. På tross av språklige utfordringer opplevde jeg likevel å få god kontakt med informantene.

Gjennom samtalene med informantene hadde jeg anledning til å følge opp det de sa med spørsmål som kunne belyse problemstillinga. Jeg hadde fokus på å få gode rammer rundt intervjuene, og å oppnå tillitt gjennom å ha en avslappet tone og la den andre komme med sitt uten for mange avbrytelser fra min side. Alle intervjuene ble utført på skolen, i et ledig klasserom. At vi satt på elevenes skole kan ha påvirket informantene i henhold til hvordan de omtalte skolen og lærerne der. I følge Halvorsen (2011, s. 138), er *konteksten* for intervjuet en av de viktigste feilkildene da samtalen vil kunne påvirkes av denne. På den andre siden virket alle komfortable i situasjonen, dette kan være fordi de var i kjente omgivelser. Alle seks intervjuene ble gjennomført i løpet av to dager.

En av informantene, Layla, ønsket ikke at samtalen vår skulle tas opp på bånd. Dette ble vanskelig da informanten var ganske svak i muntlig norsk. I og med at samtalen ikke ble tatt opp er det her større muligheter for misforståelser da det å kombinere å se på en annen og samtidig skrive ned det som sies er vanskelig. Jeg fikk ikke skrevet ned alt hun sa, men ba henne gjenta visse interessante situasjoner som hun fortalte om, slik at jeg fikk skrevet ned disse.

Etter at intervjuene var gjennomført, overførte jeg intervjuene til min private pc som er beskyttet med brukernavn og passord. Jeg slettet så intervjuene fra lydopptakeren.

Deretter transkriberte jeg alle intervjuene. Under transkriberingen hadde jeg ved flere anledninger problem med å forstå hva informantene sa. Dette grunnet i norskuttale og setningsoppbyggingen til noen av informantene. Jeg brukte mye tid på å høre de samme delene av intervjuene flere ganger slik at jeg var sikker på at jeg hadde hørt riktig. Ved gjengivelse av sitat i oppgavens analysedel, har jeg ved noen anledninger redigert sitatene ved å stokke om på ordene slik at setningsoppbyggingen og grammatikken blir riktig. Meningsinnholdet i sitatet er bevart, men jeg har altså valgt å korrigere språket der jeg har sett behov for dette. Dette er i tråd med vanlig praksis innen forskning og gjøres for å unngå at informantene skal framstå som mindre reflektert eller artikulert enn de i virkeligheten er. Når tale bli omgjort til tekst blir små "feil" i språket spesielt synlige. Redigeringen øker leservennligheten og *meningen* bak det informantene formidlet vil dermed komme tydeligere fram (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 21).

4.2.1 Kategorisering

De enkelte intervjuene ble analysert på grunnlag av flere kategorier. Disse ble til fire hovedkategorier: "Fremmed", "Relasjoner", "Fortid og framtid" og "Normalisering?". Disse kategoriene ble utarbeidet på grunnlag av både datamaterialet og det teoretiske grunnlaget jeg hadde. Ved å gå igjennom de enkelte teoriene, og deretter trekke ut de elementene jeg synes var mest relevante, skapte jeg kategorier innenfor de ulike teoriene. Disse kategoriene speiler samtidig datamaterialet ved at jeg i denne prosessen hele tiden forsikret meg om at jeg gjennom det teoretiske utvalget fikk belyst det informantene hadde fortalt.

Governmentalityteorien er brukt som et teoretisk bakteppe i denne oppgaven. Her har jeg ikke utarbeidet flere kategorier, men har ønsket å bruke utdraget av teorien som presentert i oppgavens del 3.3, som et rammeverk for oppgaven. Teoriens relevans belyses ved hjelp av funn og delvis på grunnlag av de andre teoriene, og presenteres i hovedsak i del 5.4; "Normalisering?".

Med utgangspunkt i Goffmans stigmatteori og teori om agency, utarbeidet jeg fra starten av flere underkategorier. Disse kategoriene ble underveis fordelt inn under prosjektets hovedkategorier.

Noen av underkategoriene havnet inn under flere av hovedkategoriene, dette gjelder blant annet kategorien "agentisk handling; framtid-nåtid". Andre kategorier er kun anvendt i en av

hovedkategoriene (jf. vedlegg 4; underkategoriene og deres plassering i forhold til hovedkategoriene.).

Underkategoriene var ikke vanntette og de forandret seg noe utover i prosessen, men dette var utgangspunktet jeg jobbet ut i fra. I tillegg til de nevnte kategoriene, består hver hovedkategori av ulike teoretiske og forskningsbaserte kategorier som man finner tilbake til i del 2.1 og 3.1. En kvalitativ tilnærming innebærer fleksibilitet og dette innebærer at kategoriseringen kan endres etter hvert som forskerens arbeid med datamaterialet utvikler seg (Halvorsen, 2011, s.173).

Kategoriene utgjør drøftingskapitlets deler og hver del har kategoriens navn som overskrift. Denne kategoriseringen, inndelingen av data i kategorier for ulike relevante temaer, er altså forsøkt å gitt navn som uttrykker innholdet i de utvalgte temaene (Halvorsen, 2011, s. 173). De fire hovedkategoriene presenterer ulike forhold som på grunnlag av datamaterialet framsto som relevant sett i lys av prosjektets problemstilling.

4.3 Forskningsetikk

Forut intervjuene sendte jeg inn en prosjektskisse og intervjuguide til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste, og fikk godkjent prosjektet. NSD godkjente at jeg ga muntlig informasjon om prosjektet til informantene, samt muntlig samtykke til deltakelse fra informantene. Alle informantene fikk muntlig informasjon i tråd med NSDs krav. Forut hvert intervju presenterte jeg meg selv og prosjektet. Jeg gikk igjennom samtykkeskjemaet og informerte om hvilken institusjon jeg studerte ved, formålet med prosjektet, hvilke metoder jeg skulle bruke for datainnsamlingen og hvilke typer opplysninger som samles inn. Jeg forklarte også at alt som ble sagt under intervjuet ville bli konfidensielt behandlet og at kun jeg og min veileder ville ha tilgang til materialet. Jeg presiserte også at data anonymiseres ved prosjektslutt. Videre informerte jeg om at vedkommende kunne trekke seg fra studiet, både under intervjuet og i etterkant. Jeg fortalte også om når jeg forventet å være ferdig med oppgaven. De fikk også en kopi av samtykkeskjemaet med kontaktinformasjon til meg og navn på min veileder ved NTNU, slik at de fikk den samme informasjonen vi hadde gått gjennom muntlig også i skriftlig form (vedlegg 2). Denne informasjonen er nødvendig å gi hvis prosjektet skal være forskningsetisk forsvarlig. Forskningsdeltakerne skal informeres om undersøkelsens formål og om designet. Forskeren skal også sikre seg at informantene deltar

frivillig, og de må informeres om at de til enhver tid har anledning til og rett til å trekke seg fra undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 88). Innenfor dette, som vi kaller informert samtykke, ligger også blant annet behovet for at informantene får informasjon om hvem som vil få adgang til intervjuet, forskerens rett til å offentliggjøre intervjuet og deltakernes mulige tilgang til transkripsjonen og analysen av innsamlet data.

Videre er det viktig med konfidensialitet i forskning. I dette ligger det at data som identifiserer deltakerne ikke avsløres. Deltakerne skal godkjenne og erklære seg innforstått hvis undersøkelsen skal offentliggjøres og informasjon her kan være potensielt gjenkjennelig for andre. Konsekvensene for informantenes deltakelse i undersøkelsen er også noe som skal veie tungt og reflekteres rundt før en undersøkelse settes i gang. Her kommer det etiske prinsippet om velgjørenhet inn, altså at risikoen for å skade deltakerne i undersøkelsen bør være lavest mulig (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 90-91). Dette understreker viktigheten av å anonymisere informantene i sluttproduktet.

Betydningen av intervjuerens moralske integritet og engasjement i moralske spørsmål og handlinger er av stor betydning i forhold til kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i en kvalitativ undersøkelse. I forhold til den vitenskapelige kvaliteten på kunnskapen som legges fram vil de etiske retningslinjene som er knyttet til at offentliggjøringen av funnene er så representativ og nøyaktig som mulig være avgjørende (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 92).

I møtet mellom forsker og informant skal etikken alltid være framtrædende. Ser vi til filosofen Knud Løgstrup (1989, s. 18-20) og hans etiske tenkning, står tillitt sentralt. Han sier at å vise tillitt er å utlevere seg selv. Han sier videre at det i all kommunikasjon er selvutlevering. Med dette mener han at vi ikke kan utvikle oss med mindre vi har tillitt til dem vi er satt til å leve sammen med. Når vi åpner oss og ærlig utleverer oss selv, tror vi at den andre vil svare oss og møte oss på tilsvarende måte. Hvis vi ikke blir møtt på den måten vi hadde trodd, kan dette oppleves som om man blir oversett (Bergem, 2005, s. 72-73). Dette kan vi knytte til intervjusituasjonen, der vi må tenke oss om i forhold til hvordan vi møter den andre slik at dette møtet kan gi vekst for den andre. Sett ut fra et fenomenologisk perspektiv, er en *positiv opplevelse* et aspekt ved det kvalitative forskningsintervjuet. Med dette menes at informanten kan få en berikende og fin opplevelse gjennom et velfungerende forskningsintervju, der en kan få ny innsikt i egen livssituasjon (Kvale & Brinkmann 2009, s. 48).

Sett i sammenheng med forskningsetikk, bør de relasjonelle aspekt i intervjusituasjonen og viktigheten av at intervjuer er ydmyk i sitt møte med informantene, være i fokus for forskeren. Innenfor fenomenologien er det vektlagt at vi ikke ser og hører ting i våre omgivelser slik de *er* i seg selv. Vår bevissthet møter fenomenet slik det åpenbarer seg for oss. Det eneste vi kan forholde oss til, er tingene slik de framtrer for oss, men ved å reflektere over tingens allmenne vesen, kommer vi fram til en dypere erkjennelse (Aadland, 1998, s. 162-63). Vår livsverden består ikke bare av ting, men i særdeleshet av *andre mennesker*. I en intervjusituasjon vil intervjuer altså forholde seg til et annet *jeg* som har intervjuers egne kjennetegn: den andre har følelser, vilje, intensjoner og meninger. Intervjuer vil legge til tolkninger og inntrykk for å ”fylle ut” sansebildet. Utover det å forstå språket til den andre, kan man kanskje høre sarkasme, anklage, utrop og fleip. Intervjuer erfarer langt mer enn lydene og forholder seg dermed til den andre gjennom empati. Her er det viktig å alltid la ethvert fenomen framstå mest mulig i samsvar med sin egen særegenhet, nærmest mulig fenomenets vesen. Som forsker må man altså la informanten, med sine meninger, intensjoner og sin vilje, framtre i tråd med sine spesifikke kjennetegn. Den andre må få framstå så fordomsfritt som mulig på sine egne premisser. Dette kan skje når intervjuer forholder seg til den andre innlevende, åpent og empatisk. Man må med andre ord stille seg fordomsfri og ”naken” framfor det andre mennesket, slik at man kan få tak i det andre menneskets egenart og særegenheter så ubesmittet som mulig av egne forhåndstolkninger (Aadland, 1998, s. 164). I en intervjusituasjon vi forholdet mellom intervjuer og informant kunne oppleves som asymmetrisk, og det er derfor spesielt viktig å her være seg bevisst holdningene man har overfor den andre. Martin Bubers relasjonelle innfallsvinkel er det han kaller jeg-du relasjonen. Jeg-du betegner en måte og forholde seg til omverdenen og andre mennesker på. Møter jeg et annet menneske som om det er et likeverdig medmenneske er det et jeg-du forhold. I et slikt forhold er jeg åpen, innlevende, medlevende og mottakende. Hvis jeg i motsetning ser på det andre menneske som et objekt sier Buber det er et jeg-det-forhold. I et slikt forhold er jeg observerende og avstandsholdende, kontrollerende og evt. manipulerende. Møtet mellom jeg og du er umiddelbart og det er viktig at jeg stiller uten forestillinger eller begreper som kan komme mellom jeg og du. Det er med et slikt utgangspunkt jeg kan få innsikt i og oppleve noe som igjen gjør at jeg forstår og finner mening. Utgangspunktet for møtet er altså at jeg skal være åpen og la det som kommer strømme mot meg, i stede for å undersøke og observere i den hensikt å få vite (Grenstad, 1986, s. 225-227). Fokuset er altså den enkeltes etiske ansvar i møtet med den andre, vi kan si at det er i møtet mellom du og meg at det etiske imperativ, eller påbud, oppstår (Aadland 1998, s. 186).

Kvale og Brinkmann (2009, s. 99-100), påpeker også viktigheten av samspillet mellom intervjuer og informanten. Å kunne få til et godt og fruktbart intervju krever mye av intervjueren. Kunnskapen som kommer fram produseres sosialt, altså gjennom interaksjonen mellom intervjupersonen og intervjuer. Både intervjuers evne til å vurdere situasjonen og stille spørsmålene på en god måte, samt ha en god faglig forståelse for å kunne stille gode og hensiktsmessige oppfølgingsspørsmål er av betydning for kvaliteten av intervjuet og kunnskapen som blir produsert. Her er det ingen mekaniske regler å forholde seg til, men et situasjonsbestemt forhold der det personlig samspillet mellom intervjuer og intervjuerperson er avgjørende.

4.4 Presentasjon av materialet

Som nevnt ovenfor hadde jeg utarbeidet en intervjuguide forut intervjuene, denne besto av tre hovedspørsmål (vedlegg 1). Selv om intervjuguiden var oppbygd rundt disse tre spørsmålene som skulle gi en tenkt progresjon i samtalen, opplevde jeg under intervjuene at samtalen hoppet litt mellom temaene, slik at samtalen ikke nødvendigvis utviklet seg som jeg hadde planlagt. Jeg kom også med oppfølgingsspørsmål som ikke sto oppført i intervjuguiden.

Det første spørsmålet sirklet rundt bakgrunnen til informanten. Her fikk jeg klarlagt hvor lenge den enkelte hadde bodd i Norge, hvilket land informanten kom fra og hvilken tidligere skolegang han eller hun hadde fra før. Av de seks informantene var fem flyktninger, mens den sjette hadde bosatt seg i Norge på grunn av norsk kjæreste. Alle informantene hadde tidligere skolegang, men med ulikt omfang. En av informantene hadde kun fullført grunnskolen, en annen hadde fullført videregående skole, mens fire hadde tatt høyere utdanning i sitt hjemland. Informantene var unge voksne i aldersgruppen 25-35 år, og de kom fra land i Afrika, Midtøsten og Europa. Noen av informantene var enslige, mens noen hadde familie. Alle informantene har fått fiktive navn. (jf. vedlegg 3)

Det andre spørsmålet sirklet inn på opplevelsen av å være deltaker ved Voksenopplæringa. Alle informantene sa at de var positive til tilbudet de fikk ved den kommunale voksenopplæringa. De framhevet lærerne positivt i forhold til deres faglige kompetanse, men også på grunnlag av anerkjennelsen og støtten de opplevde. Viktigheten av den gode relasjonen de opplevde å ha med lærerne sine var noe alle informantene ga uttrykk for. Vi snakket også om relasjonene som oppsto mellom deltakerne. Her var det variasjoner i forhold

til hvor mye man ønsket å være sammen med andre deltakere og om ulikt opprinnelsesland påvirket om det oppsto vennsksrelasjoner. Alle informantene ga uttrykk for at de samarbeidet godt med de andre deltakerne ved gruppeoppgaver og lignende på skolen.

Gjennom det siste spørsmålet ønsket jeg å se på om det de lærte ved voksenopplæringa oppleves nyttig utover skolesituasjon. Her ønsket jeg også å høre mer om deres eventuelle relasjoner med nordmenn og om hvordan de opplevde å møte nordmenn utenfor skolesituasjon. Alle informantene mente at det de lærte på skolen var nyttig for deres liv ute i det norske samfunn. Her ble selvfølgelig språkkunnskaper trukket fram, men også kunnskap om kulturen og det norske samfunn ble av noen trukket fram som viktig for å kunne forstå og klare seg ute i samfunnet. Alle kom også i større eller mindre grad inn på kulturelle forskjeller. Særlig ble forskjeller med tanke på måten vi omgås hverandre påpekt. Flere av informantene syntes det er vanskelig å bli kjent med nordmenn, og at innbyggerne på stedet de bor framstår som usosiale. I forbindelse med denne delen av samtalen fortalte noen av informantene om hendelser der de hadde opplevd stigmatisering og diskriminering. De fortalte også om hvordan de på ulikt vis handler for å bedre sin livssituasjon. De fortalte om mål de hadde med tanke på jobb eller videre utdanning. Flere fortalte om hvordan de grep alle tilbud de fikk for å oppnå kontakt med andre, både nordmenn og andre elever. Her er det variasjon i forhold til hvor mye kontakt den enkelte ønsker å ha med andre. Flere av forholdene som er nevnt ovenfor, vil utdypes i neste kapittel.

5. Analyse og drøfting

I denne delen av oppgaven vil funn fra analysen presenteres og diskuteres opp mot teori. Hovedkategoriene presenteres i kapitlets fire deler.

I kapitlets første del, ”Fremmed”, er opplevelsen av å være stigmatisert eller fremmed hovedtema. I del to, ”Relasjoner”, er hovedfokus på elevens ulike relasjoner og årsaker til hvorfor disse oppstår. I tredje del, ”Fortid og framtid”, ses det nærmere på noen av de handlingsvalg eller strategier enkelte av deltakerne velger for å ta kontroll over sin nye tilværelse i Norge. Disse knyttes opp mot den enkeltes erfaringer eller håp for fremtiden. I kapitlets siste del, ”Normalisering?”, er temaet elevenes skolegang og hvordan denne påvirker deltakernes forutsetninger for deltakelse. Dette knyttes i hovedsak til teori om governmentality og disiplinbegrepet.

Lik kategoriene som anvendtes i arbeidet med analysen, er heller ikke kapitlets fire deler ”vanntette”. Deltakernes historier og opplevelser rommer flere aspekt som drøftes opp mot ulike element av den anvendte teori. Dette fører til at deler av historier som blir trukket fram i en av kapitlets deler også kan høre hjemme i en annen del.

5.1 Fremmed

Flere av deltakerne beskrev episoder der de opplevde å bli diskriminert eller stigmatisert. Dette var hendelser som blant annet hadde oppstått i nærmiljøet, som for eksempel på gata eller på et lokalt utested. Det ble fortalt om både direkte uttrykk for diskriminering og mer implisitte hendelser som for eksempel blikk fra nordmenn som kjentes meningsladde i negativ forstand. Ikke alle sa at dette gikk innpå dem og to av deltakerne fortalte at de ikke hadde erfaringer med å bli stigmatisert eller diskriminert.

Årsaken til diskrimineringen eller stigmatiseringen var det flere som reflekterte rundt. To av informantene mente at nordmenn er redde for innvandrere, andre mente språklige og kulturelle ulikheter lå bak. Kristof mente at her i Norge som i andre land, liker man noen personer og andre mindre. Dette så han på som naturlig og knyttet dette opp mot personlighet og ikke opp mot for eksempel etnisitet. Maria knyttet det hun opplevde som dårlig oppførsel fra nordmenn ikke opp mot diskriminering eller stigmatisering, men opp mot hennes

opplevelse av at nordmenn generelt er uhøflige. Opplevelsene av hvordan man blir møtt av nordmenn og hvorfor man blir det, varierer altså blant deltakerne.

”Det er vanskelig å bli stolt på som flyktning”. Ali forteller om vanskelige møter med nordmenn. Noen av informantene sitter med en opplevelse av at nordmenn de har møtt er redde for dem på grunn av sitt stigma som ”utlending”. Ali fortsetter; *”Jeg kan ikke hilse på en person jeg ikke vet hvem er, han blir redd.”* Også Elizabeth har lignende opplevelser: *”At the airport, everytime I’m the only person from the airplane that is picked to search all my bags.”* I følge Goffman (2012, s. 47) kan vi ”normale” overbevise oss selv om at en person som bærer et stigma er underlegen og utgjør en fare. Hvis den stigmatiserte så har en defensiv reaksjon på sin situasjon, oppfatter vi dette som et direkte uttrykk for hans defekt og vil deretter betrakte både hans defekt og reaksjon som en rettferdig straff for noe han selv eller hans foreldre eller slekt har gjort, og dermed føle oss berettiget til å behandle ham som vi gjør. Elizabeths reaksjon på sin livssituasjon, er defensiv ved at hun i stor grad velger å holde seg utenfor samfunnet, til hun selv mener at hun er god nok i norsk til å kunne delta. Hun tilbringer det meste av sin fritid sammen med sin nærmeste familie. Ved å ha denne strategien bekrefter hun i følge Goffman, sitt ”avvik” og gir dermed næring til oppfattelsen av at hun kan behandles annerledes enn ”oss normale”.

Layla beskrev en episode der hun oppfattet at en norsk kvinne hadde fortalte henne at hun ville få vansker med å få seg jobb fordi huden hennes er mørk. Under intervjuet fortalte hun hvor trist denne hendelsen hadde gjort henne. I følge Goffmans teori kan vi si at Layla her har fått påpekt et ”avvik” i hudfargen, og at hun på grunnlag av dette faller inn i stigmakategorien ”slektsbetinget”. Dette kan innebære etnisitet, religion eller nasjonal tilhørighet. Stigmaet tiltrekker seg omgivelsenes oppmerksomhet og resulterer i sosial avvisning og manglende anerkjennelse av øvrige potensielt sett positive egenskaper. En slik krenkelse, der en person blir diskriminert på grunnlag av det den andre oppfatter som et avvik, vil begrense personens utfoldelsesmuligheter (Goffman, 2014, s. 46-47). Det Layla sier at hun sitter igjen med etter denne hendelsen, er en opplevelse av at nordmenn ikke vil bli kjent med henne. Selv om hun kanskje kjenner at hennes utfoldelsesmuligheter er begrenset etter denne opplevelsen, har hun ikke resignert eller gitt opp arbeidet med å komme seg inn det norske samfunnet. Hun sier at hun har opplevd rasisme, men på tross av dette ønsker hun å lære mer om den norske kulturen og språket slik at hun kan nå målet sitt om å få en jobb. Hun er med på flere aktiviteter som en lokal forening arrangerer ukentlig. Hun tar altså grep om eget liv for å få en bedre framtid, på

tross av at hun har opplevd stigmatisering. Dette kan knyttes til agency som er ”motivert”, det er noe som er koblet opp mot en intensjon om framtiden som er annerledes enn fortiden og nåtiden (Biesta & Tedder, 2007, s. 136). Layla prøver å ta kontroll over livet sitt, gjennom å aktivt delta i de tilbud hun får, slik at hun gjennom en økende forståelse av det norske samfunn kan nå de mål hun har for framtiden.

Opplevelsen av sosial avvisning kan bli en ond sirkel. Jo mer avvist man føler seg, jo mer stenger man seg inne. Ali utdyper: ”*Man føler seg lukket ute. Kan ikke snakke med noen, føler at ingen kan hjelpe han. Så man starter å føle seg syk... Å være ensom, det er veldig farlig for mennesker.*” Ser vi til ”den stigmatiserte” sier Goffman (2014, s. 48) at han eller hun har den samme identitetsfølelse som alle andre har. Den stigmatiserte mener at han er et ”normalt menneske”, et menneske som alle andre og dermed noen som fortjener en rettferdig behandling. Hva gjør så opplevelsen av avvisning med et menneske og dets opplevelse av egen identitet? I følge Goffman (2014, s. 49) kan opplevelsen av tidvis å kjenne at man mangler noe eller innehar svakheter, føre til skamfølelse, da han opplever at noe ved han er vanærende å inneha, og han kan utvikle mindreverdighetsfølelser. Knytter vi dette til muligheten for agency (Biesta & Tedder, 2007, s. 137), slås det fast at mennesker alltid handler *ved hjelp* av et miljø, og ikke bare i et miljø. Muligheten til å oppnå agency, må også ses i sammenheng med personens økonomiske, kulturelle og sosiale ressurser innenfor miljøet. Flere av informantene vil kanskje oppleve å ha en liten mulighet til å oppnå agency da de ikke får den nødvendige hjelpen fra miljøet på grunn av sine lave sosiale, kulturelle og språklige ressurser. Mulighet for agency vil alltid bunne i sammenhengen mellom individuell innsats, tilgjengelige ressurser og kontekstuelle og strukturelle faktorer i den unike situasjonen (ibid.). I og med at noen av informantene har negative kontekstuelle faktorer i livene sine, vil dette igjen kunne påvirke deres individuelle innsats, slik at oppnåelsen av agency, opplevelsen av å kunne ta kontroll over eget liv, blir vanskelig. For å kunne oppnå agency bør det være støtte i miljøet, slik at mindreverdighetsfølelsen vil kunne erstattes av et mer positivt selvbilde, og den individuelle innsatsen igjen vil kunne øke. I følge teori om symbolsk interaksjonisme er selvbildet et produkt av, og i konstant utvikling gjennom interaksjon med andre. Speilingen kan være positiv for selvbilde hvis de andres signal er respekt og anerkjennelse. På den andre siden kan det være negativt for selvbilde hvis de andre signaliserer en form for ekskludering og ikke-tilhørighet (Valenta, 2008, s. 24-25). Dette blant annet kan ses som et eksempel på viktigheten av å få tilgang til god språkoplæring, slik at man får mulighet til å opparbeide seg kulturelle og sosiale ressurser, og på den måten anses

som mer ”normal” og oppleve en større grad av anerkjennelse fra miljøet. Språket er mellom oss og omverdenen (Lyngsnes, 2003, s. 33), og kan se ut til å være en nøkkel for å utvide og bedre den enkeltes handlingsrom eller strukturelle rammer.

Maria forteller om sine opplevelser av å være i en fremmed kultur. Flere ganger under intervjuet påpeker hun ulikheter mellom kulturen i Norge og i hennes hjemland. Hun forteller blant annet at det er vanskelig å bli skikkelig kjent med nordmenn: *”Altså når jeg møter nordmenn på gata er det ofte ”small talk”. Det er jeg ikke vant med. For å komme i kontakt med personer er ikke det nok, og jeg føler at nordmenn ikke er så åpne.”* Hun sier at hun vil ha norske venner, men at det er vanskelig. Det kan se ut til at hun undres over hva nordmenn legger i vennskap: *”for meg er en venn en person.... en man er nærmere, som spør hvordan du virkelig har det. Ikke en som snakker om været.”* I forlengelse av denne betraktningen kommer hun med en annen påstand knyttet til nordmenns måte å kommunisere på. Hun forteller om en hendelse som hadde inntruffet flere måneder tidligere der hun traff venner av sin norske samboer: *”Nordmenn er ikke særlig høflig så de snakket ikke engelsk lenge. De skiftet ganske raskt over til norsk. Så da ble jeg utenfor.”* I tillegg til å påpeke fraværet av høflighet, påpeker hun her, slik andre også har gjort, viktigheten av å lære seg det norske språk for å kunne delta i samfunnet.

Det er også andre ting hun setter spørsmålsteget ved når det kommer til nordmenn. Hun har lagt merke til at nordmenns alkoholvaner er veldig annerledes enn det hun er vant med fra sitt hjemland: *”Ja, dere drikker så raskt og mye. I mitt hjemland har vi lettere tilgang til alkohol og det er vanlig å drikke et glass vin på kvelden. Men i Norge drikkes det i helga og mye, og målet er å bli full.”* Hun påpeker samtidig at dette ikke gjelder alle nordmenn. Hun har også gjort seg andre, mer generelle betraktninger om hvor ulike to lands kulturer kan være: *”Jeg synes det er interessant å se hvor forskjellige to land kan være. Særlig når det kommer til nasjonalstolthet. Nordmenn er jo veldig stolte over landet. Alle har flagg utenfor huset. Det ser jeg ikke i mitt hjemland.”* Det kan se ut til at hun forklarer dette opplevde fenomenet på grunnlag av Norges historie: *”Men Norge er jo et veldig ungt land.”*

Maria ser altså flere ting hun antyder er negativt ved den norske kulturen. Hun viser flere ganger tilbake til hvordan ting gjøres i hennes hjemland og hvilke skikker og normer som gjelder der. Vi kan si at hun har et ”utenfra-perspektiv” (Rismark & Stenøien, 2011, s. 152). Hun reflekterer over levemåten i Norge ved å sammenligne den med de skikker hun er vant med fra sitt hjemland og hun bruker sin kulturbakgrunn aktivt som et speil for å lære i sin nye

sammenheng. Hun inntar et ”utenfra-perspektiv” i sin fortolkning av situasjoner og hendelser der hjemlandets betingelser fungerer som et referansepunkt (ibid.). I lys av stigmateteorien, kan vi kanskje på grunnlag av dette si at stigma kan ”gå begge veier”. Det kan se ut til at Maria stigmatiserer nordmenn på grunnlag av at de ikke overholder det hun anser som ”normalt”; hennes hjemlands betingelser og skikker.

Peter reflekterer også over strukturelle og normative forhold i sitt hjemland, men i motsetning til Maria, opplever han at mye er bedre i Norge. Han forteller blant annet om arbeidsforhold i landet sitt: ”...her i Norge finnes det mange rettigheter og ingen kan tvinge deg til å gjøre sånn og sånn uten å betale. I mitt hjemland er det annerledes, det er ingen rettigheter som fungerer, vi mangler et system som kan gi mer beskyttelse til arbeiderne.” Peter anser altså ikke sitt hjemlands forhold som positive referansepunkt, men likevel reflekterer han på lik måte som Maria ved å sammenligne kulturene. Både Maria og Peter har med dette et ”utenfra-perspektiv” og ser den norske kultur gjennom øynene til sitt hjemlands kultur, og fremmer på denne måten sin egen mulighet til forståelse (Rismark & Stenøien, 2011, s. 153).

Ser vi på deltakernes opplevelse av stigmatisering eller av å være fremmed i lys av læreplanens formål om deltakelse, ser vi på grunnlag av funnene som er presentert her, at deltakernes opplevelser av avvisning fra nordmenn, kan hindre deltakelse. Deltakernes opplevelse av stigmatisering, gjør noe med deres selvfølelse og påvirker hvordan de handler. Noen velger tilbaketrekking, mens andre som Maria ser ut til å anse nordmenns væremåte som mindreverdige sett i forhold til hvordan hun mener man oppfører seg mot hverandre i hennes hjemland. Det kan se ut at hun snur på det og anser seg selv som ”den normale”. Hvis vi kan knytte opplevelsen av stigmatisering til kategorisering av identiteter, slik som for eksempel kategorien ”innvandrere”, kan vi se at opplevelsen av å være satt i en slik unyansert kategori kan oppleves vanskelig. Ved å tilskrives universelle trekk på grunnlag av sin identitet som innvandrere, vil ikke aspektene eller de ulike identitetene den enkelte har bli anerkjent (Assarsson & Zackrisson, 2005, s. 30). Dette vil også påvirke de relasjonelle forutsetningene til den enkelte, noe som vil omhandles i oppgavens neste del.

5.2 Relasjoner

Flere av deltakerne beskrev et godt samhold mellom elevene og noen fortalte om vennskap som har oppstått på tvers av bakgrunn, språk og kultur. Andre sa at de i hovedsak er sammen med personer fra sitt eget hjemland, da de har negative erfaringer med folk fra andre kulturer. Elizabeth fortalte at hun helst ikke er sammen med noen av de andre elevene utenom i skolesammenheng, uansett hvilket land de kommer fra.

Alle deltakerne trekker frem ulike organiserte aktiviteter som framstår som mer eller mindre viktige i deres sosiale liv. Her treffer de andre deltakere, og i noen tilfeller nordmenn, i et meningsfullt fellesskap. Andre nordmenn som informantene har blitt kjent med, så som naboer og frivillige ved ulike organiserte aktiviteter, blir gjerne omtalt positivt, men sjelden som venner. Kun en av deltakerne fortalte om nære relasjoner til nordmenn. Lærerne ved skolen er her et unntak, deltakerne omtalte disse positivt, og de ble beskrevet blant annet som åpne og enkle å bli kjent med. Flere uttrykte at de sto i nære relasjoner til lærerne og at de kunne gå til dem ved behov for hjelp. Ikke alle informantene kom inn på egne familieforhold, men to av deltakerne framhevet at de kom til Norge alene og at dette oppleves vanskelig. To fortalte at de bor i Norge sammen med familie og forteller om et godt samhold i familien.

Deltakerne har altså ulike utgangspunkt både i forhold til hvordan de oppfatter nordmenn og andre deltakere og om de ønsker å skape relasjoner og eventuelt med hvem. Det kan også se ut til at ulikheter i forhold til allerede eksisterende nettverk, der dette er nevnt, kan føre til ulike behov i forhold til det å skape nye relasjoner, enten om det gjelder i forhold til nordmenn eller andre.

I følge Goffman (2014, s. 64-65), vil medlemmer av en bestemt stigmakategori ha en tendens til å slutte seg sammen i små sosiale grupper. I og med at man tilhører samme kategori, øker sannsynligheten for at man oppnår kontakt med et annet medlem av kategorien og knytter vennskapelige bånd til han eller henne. Som nevnt ovenfor forteller flere av deltakerne at de har blitt venner med andre deltakere ved skolen, som vi i følge Goffman, kan kalle bærere av samme stigma. Gjennom å tilhøre gruppa ”innvandrere” har de fått samme stigma, på tross av sine individuelle forskjeller. Kristof forteller om fellesskap mellom han og andre deltakere også utenfor skolen: ”...vi har program, for eksempel treningsprogram, fotballkampprogram, kirkeprogram og frivillighetsprogram.” Han lister opp aktiviteter som

er tilrettelagt for han og andre deltakere, altså medlemmer fra samme ”kategori”. En kategori kan dermed ha den funksjon at den kan skape gruppedannelser og vennsforhold (ibid.). Å være medlem av en gruppe kan kjennes trygt og fra et utviklingsperspektiv, kan vi si at mennesker i stor grad blir som de blir, på grunnlag av at de identifiserer seg med grupper (Ivey et al., 2012, s. 90). Gruppeidentiteten påvirker individet i forhold til hvordan den enkelte tolker erfaringer og hvordan man handler i ulike situasjoner. Dette kan være bevisst eller ubevisst identifisering med blant annet religiøse grupper, etniske grupper og sosioøkonomiske grupper (ibid.). I lys av dette ser det ut til at gruppene som dannes blir en del av den enkeltes strukturelle virkelighet og danner rammer for Kristof og de andre, samt skaper grunnlag for hvordan den enkelte oppfatter sin egen identitet. Identitet kan brukes for å dele hverandre inn i kategorier, noe som kan oppleves nødvendig for å skape orden i hverdagens sosiale kaos (Assarsson & Zackrisson, 2005, s. 30).

Gjennom samværet kan man finne støtte i et miljø bestående av ”lidelsesfeller”. Også Peter nevner lignende aktiviteter som Kristof og understreker noe som kanskje er kjernen med disse møtene og det som gjør dem verdifulle: *”Og så når det er torsdag har vi ”cafe verden”, og det er et sted alle kan treffes og vi blir kjent med hverandre.”* Han påpeker her viktigheten av å bli kjent. Vi kan kanskje tenke oss at en slik arena, cafeen som han her omtaler, åpner opp for noe meningsfylt. Goffman (2014, s. 61), sier at mennesker med samme stigma, kan søke sammen og gi hverandre moralsk støtte og tilby et trygt og avslappende miljø. Ettersom deltakerne i gruppa har erfaring med, og vet hva det betyr å inneha dette spesifikke stigmaet, kan de gi veiledning til hverandre i hvordan man kan leve med stigmaet. Her blir man akseptert for den man er. Hvis dette er tilfelle, kan man på grunnlag av Meads teori si at et slikt positivt fellesskap også er positivt for den enkeltes selvfølelse (Valenta, 2008, s. 24-25). I motsetning til den negative speilingen som noen av informantene har opplevd i møte med nordmenn, kan det her være speiling som viser anerkjennelse og aksept.

En gruppe nordmenn som omtales positivt av flere, er lærerne ved skolen. Kristof forteller hvordan han oppfatter lærerne: *”Jeg kjenner dem (lærerne) ja...Ja de er hjelpsomme. De hjelper dem som ikke kan klare seg selv. De gir oss mye råd som hjelper oss når vi er ute i samfunnet... Ja læreren forstår hva vi trenger, og så gir de oss råd hver dag.”* Ali uttrykker også sitt syn på lærerne: *”Ja, lærerne... jeg vet ikke hvordan jeg kan beskrive dem. Fantastisk, mer enn fantastisk. Lærerne som jobber på skolen, de jobber hele tiden med et stort smil. De er veldig snille og behandler alle veldig tålmodig.”* Hvis vi antar at selvbilde er

produsert av, og er i konstant utvikling gjennom interaksjon med andre (Valenta, 2008, s. 24), vil det på grunnlag av disse utsagnene se ut til at interaksjonen mellom lærerne og elevene, vil være positivt for elevenes selvbylde. Ser vi til teori om agency, og som tidligere omtalt, at mennesker alltid handler *ved hjelp* av et miljø (Biesta & Tedder, 2007, s. 137) kan vi si at de strukturelle forutsetningene til å oppnå agency i skolesammenheng bedres på grunnlag av lærernes evne til å støtte og anerkjenne. Dette blir likevel et møte mellom ”den stigmatiserte” og ”den normale”. Goffman (2014, s. 94), omtaler hvordan vi ser på en person med et stigma i forhold til om vi kjenner vedkommende eller ikke. Han sier at man kan forestille seg at våre stereotype oppfattelser av mennesker, og våre normative forventninger med hensyn til andres oppførsel og karakter, er noe som særlig oppstår i møte med fremmede som man har en upersonlig kontakt med. Videre vil denne innstillingen gradvis svekkes når man blir kjent med hverandre, og våre stereotype reaksjoner vil da erstattes av sympati, forståelse og en realistisk bedømmelse av personlige egenskaper (ibid.). Knyttet dette til lærerne, anser ikke lærerne deltakerne som stigmatiserte fordi de kjenner dem. De er ikke bare en gruppe mennesker som bærer et stigma, men ulike individ med sine unike karaktertrekk og kompetanse.

Selv om alle informantene deltar, i større eller mindre grad, på fellesaktiviteter i regi av skolen eller andre, er det ikke slik at alle informantene finner sin plass i et fellesskap. Selv om vi kan kategorisere en gruppe som ”innvandrere” eller ”minoritetsspråklige” vil ikke dette være en homogen gruppe, men heller være en gruppe som består av mange ulike nasjonaliteter og mennesker med vidt forskjellig bakgrunn. Man føler ikke nødvendigvis en naturlig tilhørighet til de andre medlemmene av gruppa selv om man er satt i samme kategori. At det dannes mindre grupperinger innad kategorien, der medlemmene søker sammen fordi de føler en mer naturlig tilhørighet som for eksempel er grunnet i lik religion eller nasjonalitet, vil nok være naturlig. Kristof, som sier at han ønsker å bli kjent med nye mennesker, uansett hvor de kommer fra, sier at han likevel i hovedsak finner venner blant de som kommer fra samme land som han selv: ”*Vi går sammen, vi som er fra mitt hjemland, men når det kommer noen fra andre land da er det bare fotballkamp eller noe sånt... vi kan (bli venner), men det blir ikke sånn.*”

Årsaken til dette går han ikke i dybden på, men å få speile seg i noen som har lik kulturell bakgrunn og har samme morsmål kan være en årsak. Berger og Luckmann (1999, s. 37) påpeker viktigheten av en viss overenstemmelse mellom *min* og *deres* oppfattelse av verden, at vi må dele en felles opplevelse av virkeligheten. Gjennom intersubjektiviteten Kristof og

vennene hans opplever å ha sammen, vil de bekrefte hverandres syn på verden og med dette anerkjenne hverandre.

Språket er det redskapet vi benytter oss av når vi tenker og handler, og det er igjennom språket vi kan stille spørsmål, uttrykke ideer og skape begreper (Lyngsnes, 2003, 33). Viktigheten av å kommunisere med andre på sitt eget språk, et språk der man kan bruke nyanser og bilder, er viktig for oss. I tillegg til det rent språklige fellesskapet er også felles kultur en viktig faktor for å kunne kommunisere på et slikt nivå at man forstår hverandre. Det holder ikke bare å kunne tolke betydningen av et ord, man er også ofte avhengig av å være innforstått med kulturelle koder og regler (Borgstrøm i Lahdenperä, 2008, s. 41). Å ha felles rammer for språket eller med andre ord lik kulturell kontekst, er altså av stor betydning for å forstå og bli forstått, noe som igjen kan være en faktor i forhold til hvem man oppnår en nær relasjon med.

Selv om det gir en klar sosial gevinst for Kristof og å ha vennsforhold med andre fra hans hjemland, er ikke dette nødvendigvis en god strategi med tanke på økt deltakelse i samfunnet. Fossland og Aures forskning (2011, s. 144) viser nettopp at minoritetsorienterte nettverk like gjerne kan bidra til økt segregering, og at økt botid dermed ikke nødvendigvis kan brukes som indikator på integrasjon. På grunnlag av at Kristof i hovedsak søker seg sammen med de fra samme land som han selv, vil han ikke nødvendigvis komme seg inn i samfunnet selv om han etter hvert har lang botid i Norge.

Ser vi videre på hvorfor det dannes grupperinger på grunnlag av språklige og kulturelle likheter innad gruppen med elever, kan vi trekke paralleller til årsaker som gjør at de ”normale” trekker seg unna de ”stigmatiserte”. Som tidligere nevnt vil bærere av et stigma selv ikke vanligvis være bevisst stigmaet, men at dette er noe som de plutselig blir minnet på i ulike situasjoner, gjerne i møte med andre. Hvis en gruppe deltakere fra et spesifikt land anser seg som normal, noe jeg vil tro er naturlig i og med at de speiler seg i hverandre og oppnår anerkjennelse gjennom dette, men ser på de andre som annerledes eller stigmatiserte, vil jo de samme mekanismene som er omhandlet tidligere slå inn også hos medlemmene av disse gruppene. I følge Goffman (2014, s. 47) kan jo som tidligere nevnt de normale anse de stigmatiserte som underlegen og at de utgjør en fare. Også Ivey (et al., 2012, s. 90) hevder, at det er en tendens til at individ fra ulike kulturelle grupper ikke stoler på hverandre.

Layla forteller: *”...det er vanskelig å bli kjent med de andre. Når man bor på mottak har man ikke respekt for de andre. Man blir usikker av å bo der. Bakgrunnen til de forskjellige*

påvirker hvordan de er.” Dette kan være en årsak til at mange velger å gå inn i nettverk bestående av mennesker som deler samme språk og kulturbakgrunn.

Elizabeth velger i hovedsak å tilbringe tiden sin sammen med familien til hun selv synes at hun behersker norsk godt nok til å delta mer i samfunnet. Begrunnelsen tilsier ikke hvorfor hun heller ikke ønsker en relasjon med andre fra sitt eget hjemland som også er deltakere ved samme skole som henne. Her spiller andre faktorer inn: *”You see, me and my friends used to talk about everything. About boys and our future, but some other women in my country only talk about cooking and raising children, and how to be good to their husband. Well, that kind of talk is just not in my interest.”* Her viser hun til kulturelle forskjeller som er så store at hun ikke kjenner noe naturlig fellesskap selv om dem hun omtaler, kommer fra samme land som henne. Vi ser igjen at det ikke bare er språk, men også kulturell gjenkjennelse som åpner for relasjoner og grupperinger. Hun viser en klar avstand til disse kvinnene som i hennes øyne kanskje framstår som umoderne. Elizabeth forteller også at hun ikke omgås andre deltakere utenfor skolen: *”De andre deltakerne som jeg kjenner, snakker jeg med her (på skolen), men jeg snakker ikke med dem utenfor skolen.”* Goffman (2014, s. 62) sier at det er en mulighet for at den enkelte blir lei av sine ”lidelsesfellers” historier som kretser rundt urettferdighet og problem, og begynner å kjenne på at det å være en del av denne gruppa og omgås medlemmene her, er en straff man utsettes for på grunn av stigmaet. At Elizabeth tar så klar avstand fra de andre deltakerne, kan kanskje være på grunnlag av at hun ikke ønsker å bli identifisert med disse, de stigmatiserte. En annen årsak kan kanskje være at hun ikke synes det er hensiktsmessig å ha en relasjon med noen fra gruppa, sett i forhold til sine framtidige mål om videre utdanning og jobb. En relasjon som hun trekker fram som viktig og som dermed kanskje er noe hun anser kan være av betydning for nå målene sine, er relasjonen hun har med lærerne. Sett i lys av funn presentert i Fosslands og Aures artikkel (2011, s. 143), kan Elizabeths valg om å jobbe for en relasjon med lærerne, være konstruktiv med tanke på hennes framtidige mål om deltakelse i arbeidsmarkedet. Hun inngår i en forbindende relasjon med noen i en annen sosial posisjon enn henne selv. Dette er gjerne ”svake” relasjoner, men kan like fullt være verdifulle fordi de kan føre til relasjoner med nye personer med en annen sosial bakgrunn enn en selv, og man kan komme i kontakt med noen som har innpass i eller kjennskap til relevante arbeidsrelaterte nettverk.

Sett i lys av dette er hennes handlingsvalg, hennes måte å ta kontroll over livet sitt, noe som bør forstås som noe som skal *oppnås* gjennom engasjement i en spesifikk relasjonell sammenheng (Biesta & Tedder, 2007, s. 136).

Viktigheten av å bli anerkjent gjennom å speile seg i noen som *ser* deg for den du er og som forstår dine kulturelle referanser og ditt språk kommer tydelig fram i møtet med informantene. Samtidig vil det å søke seg til de med samme nasjonalitet og som deler samme språk, kunne hindre den enkelte å søke deltakelse i andre nettverk. Disse eksklusive nettverkene vil også kunne ekskludere andre i å delta i deres fellesskap og deres samtaler (Fossland & Aure, 2011, s.144). De relasjonelle strategiene som noen av informantene benytter, vil altså kunne gjøre det vanskeligere å nå formålet med læreplanen, nemlig å bli deltakende i fellesskapet.

5.3 Fortid og framtid

Alle informantene fortalte noe om tidligere erfaringer fra sitt hjemland og om mål eller håp de hadde for sitt nye liv i Norge. Noen fortalte mye om sitt tidligere liv i hjemlandet. De uttrykte savn over det de hadde mistet, dagliglivet de hadde før de kom til Norge, og lengsel etter familie og venner som ble igjen. Andre snakket lite om hjemlandet sitt og det de forlot. De snakket mer om det som nå lå foran dem, om yrkesmuligheter og videre utdanning. Flere hadde klare meninger om hvordan de på best mulig og raskest måte kunne handle for å oppnå de mål de satte seg. Noen trakk tydelige linjer tilbake til tidligere erfaringer i forhold til de strategier de nå hadde for å oppnå målene sine. Andre hadde like tydelige strategier uten at de uttrykte eventuelle årsaker til at de handlet som de gjorde.

Noe av handlingsgrunnlaget som ble trukket fram av flere, var strukturelt betinget. De orienterte seg ut fra og handlet på grunnlag av det handlingsrommet de opplevde at de hadde. Både relasjonelle forhold og andre fysiske eller strukturelle forhold ble her trukket fram.

Agency kommer ikke fra ingenting, men bygger på tidligere prestasjoner, forståelse og mønster av handlinger (Biesta & Tedder, 2007, s. 135). Elizabeth trekker paralleller mellom sin egen situasjon som flyktning i dag, og hennes opplevelser som innbygger i et land som mottok flyktninger noen år tilbake. Landet hun kommer fra mottok i en periode flyktninger fra nabolandet, som den gang var i krig. Hun sier at hun og vennene hennes den gang var negative til at flyktningene kom til hjemlandet deres: *”Hvorfor kom de hit til vårt land? Nå er det vanskeligere å finne seg jobb og vi liker ikke å gå ut.”* Nå som hun selv er flyktning i et nytt land, tenker hun tilbake og trekker slutningen om at nordmenn ikke er glade for at hun og andre flyktninger kommer til landet. I og med at hun selv var misfornøyd med at det kom flyktninger til sitt hjemland, rettfærdiggjør hun samtidig denne holdningen: *”Jeg tror noen nordmenn tenker sånn, og det har de en rett til, for når jeg var i deres situasjon tenkte jeg på*

den måten.” På grunn av hennes tidligere erfaring med å bo i et land som mottok flyktninger, blir det viktig for henne å oppføre seg slik hun selv ønsket at flyktingene skulle oppføre seg: *”Jeg ville ikke snakke med noen som kom til mitt hjemland og ikke snakket språket jeg snakker. Men hvis de snakker (vårt språk) og vil integrere seg i (vår) kultur, vil jeg selvfølgelig snakke med dem.*” Hun trekker altså den slutningen at hun bør oppføre seg som hun ønsket at flyktingene den gangen hadde oppført seg, for å bli akseptert og nå de mål hun har satt seg i sin nye tilværelse i Norge. Agency kan forstås som noe som er koblet opp mot en intensjon om framtiden som kan være annerledes enn fortiden og nåtiden. Tanker og handlinger kan endres i relasjon til personens håp, frykt og ønsker for framtida. Selv om agency er koblet til fortid og framtid, kan det bare utspille seg i nåtiden. Dette innebærer den enkeltes evne til å ta praktiske og normative avgjørelser blant flere mulige alternativer, som svar på krav, dilemmaer og uklarheter i den aktuelle situasjonen. På bakgrunn av dette kan man si at agency alltid er lokalisert mellom fortida og framtida (Biesta & Tedder, 2007, s. 135). Elizabeths historie fra når hun selv bodde i et land som mottok flyktninger, kan ses som en læringsarena. Historien har både et *læringspotensialet*, ved at den spesifikke historien kan åpne opp for læring, hun tar lærdom fra det hun den gang erfarte. Historien har også et *handlingspotensialet* i og med at denne læringen fører til handling. (Biesta, Field, Hodkinson, Macleod & Goodson, 2011, s. 52-54).

Elizabeth forteller at hun har et mål: *”Jeg ønsker ikke å snakke med noen før jeg har lært meg språket skikkelig godt. Jeg vil at de jeg da snakker med skal tenke: ”Oi, hun er skikkelig god. Hun forsøker å integrere seg inn i samfunnet. Hun prøver sitt beste.”*” Elizabeth forteller at hun og mannen holder seg hjemme hver helg og at de kun har kontakt med medlemmer av hans familie som også er bosatt i nærheten av paret. Når de har oppnådd gode nok norskkunnskaper ønsker hun å tre inn i det norske samfunnet. Knytter vi dette til stigmabegrepet, kan manglende norskkunnskaper se ut til å være det som Elizabeth oppfatter som årsaken til at hun er utenfor eller stigmatisert. Den stigmatiserte vil kunne ha ulike reaksjoner på sin situasjon. I visse tilfeller vil det være mulig å gjøre direkte forsøk på å rette på det han eller hun anser som den objektive årsaken til hans ufullkommenhet (Goffman, 2014, s. 50). Det ser ut til at Elizabeth gjennom sin målrettede innsats for å lære norsk, gjør et forsøk på nettopp å rette opp det hun anser som sin mangel for så å kunne bli ”hel”.

Hennes strategi kan blant annet se ut til å inneha to helt bevisste aktive valg. For det første jobber hun som sagt hardt og målrettet for å lære seg det norske språket slik at hun kan

videreutdanne seg og få en jobb. For det andre holder hun seg mer eller mindre på sidelinjen av det norske samfunn fram til hun har oppnådd de norskkunnskapene hun anser som gode nok til å delta. Gjennom dette oppfører hun seg på den måten hun gjennom egen erfaring anser som riktig for en flyktning, eller hun har med andre ord en ønskelig oppførsel sett fra det hun tror er nordmenns perspektiv. Vi kan på grunnlag av hennes valg om å stå utenfor samfunnet til "hun er god nok" i norsk, også si at hun har en sekvensiell tilnærming til livet og læring. Det kan se ut til at hun anser skolehverdagen og hverdagslivets hendelser som deler i en helhet. Hun har en forståelse av at kontekst og læring er atskilt, at hun skal "lære først, så leve" (Rismark & Stenøien, 2011, s. 156). Forståelse for viktigheten av å ha kulturelle rammer å sette språket inn i, og at man er avhengig av å delta i kulturen for å få disse rammene, kan se ut til å være delvis fraværende. Hvis man, som blant annet Vygotsky, ser all menneskelig aktivitet på grunnlag av den kulturelle kontekst, holder det ikke bare å kunne tolke betydningen av et ord. Det er altså ikke nok å "kunne norsk", det må forstås inn i den aktuelle situasjonen. Fosslund & Aure, (2011, s.132), påpeker det sosiale aspektet ved språket, og at den kulturelle kompetansen som er innleiret i språket er avgjørende for å gjøre sin egen kompetanse relevant. På grunnlag av dette kan man si at Elizabeth går glipp av viktig læring og dermed står hun i veien for seg selv i forhold til å nå målet sitt om å bli god i norsk så raskt som mulig. Med tanke på hennes framtidige mål om å komme seg inn på det norske jobbmarkedet hever hun heller ikke sin egen kompetanse godt nok "bare" ved å lære norsk.

Andre har en helt annen strategi. Ali opplever kulturen i Norge som svært annerledes enn det han er vant med fra sitt hjemland: "*...Nordmenn liker å være ensom... jeg er vant med å være sosial fra mitt hjemland; vi snakker, vi inviterer, vi går på tur med hverandre... Jeg synes det er litt vanskelig å bli kjent med nordmenn.*" Han forteller at han selv gjør mye for å bli kjent med nordmenn. Han snakker med de han møter, inviterer dem med hjem eller ut på restaurant. Han er også med på ulike aktiviteter og har meldt seg inn en norsk organisasjon, slik at han får større mulighet til å treffe og bli kjent med nordmenn. Ali drømmer om å bli om å bli en del av det norske samfunnet, gjerne så raskt som mulig. Ut i fra sin situasjon velger Ali å selv være oppsøkende og aktiv i håp om at dette skal gi han innpass. Han velger altså en annen vei enn Elizabeth. Årsaken til at man har så ulike strategier er vanskelig å svare på og vil være sammensatt, men i motsetning til Elizabeth, kom Ali alene til Norge. Det er viktig å se både på det kontekstuelle og den temporale dimensjonen for å forstå forskjeller mellom individ i like situasjoner. (Biesta & Tedder, 2007, s. 137). Ali beskriver selv opplevelsen av være ny og alene i Norge: "*Å være alene i deres land (Norge) er vanskelig. For noen er det veldig*

vanskelig, det kan fort komme psykisk sykdom.” Han er bevisst hvor viktig opplevelsen av å ha et sosialt fellesskap er. Han har sett at andre i samme situasjon som han, har blitt syke på grunn av ensomhet og han tar valg blant annet på grunnlag av dette. Elizabeth som har familie her lever i en annen kontekst enn Ali, og agerer annerledes enn han på grunn av dette. Vi ser at den enkelte handler ut fra sin strukturelle virkelighet.

Det er nettopp denne handlingsfriheten, en frihet med modifikasjoner da det bestandig er strukturelle faktorer som begrenser den enkelte, der individet selv velger og er ansvarlig for handlinger han eller hun velger i situasjonen, som er betegnende for agency (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä, & Paloniemi, 2013, s. 49). Giddens (1984, s. 5) sier at agenten har en kontinuerlig ”teoretisk forståelse” av egne handlinger gjennom at de overvåker egne handlinger, samtidig som de kontinuerlig overvåker den sosiale og fysiske sammenhengen eller konteksten de handler innenfor. Ali og Elizabeth utøver de handlinger de tror vil være mest gunstig sett i forhold til å nå målene sine. Dette gjør de både på grunnlag av tidligere erfaringer og sine håp for framtida, og på grunnlag av sin kontekst.

5.4 Normalisering?

Blant informantene finnes det både likheter og ulikheter i betraktninger og erfaringer. De er alle unike individ med sine individuelle erfaringer, opplevelser og sin spesielle kompetanse. Likevel har de noe til felles, de er unge voksne med kort botid i Norge, som alle tar faget ”Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere”. Hvor hardt den enkelte jobber for å nå læringsutbyttene i faget kommer ikke bestandig like klart fram fra intervjuene, men alle informantene var blitt så gode i norsk at de var satt i spor 3, den sterkeste norskgruppa. Informantene påpeker at undervisninga er god og at innholdet i det de lærer er relevant for deres liv i Norge. Deltakerne oppnår en kompetanse som gjør det enklere å forstå samfunnet rundt seg og menneskene i det. De får presentert viktige regler, normer og kulturelle særtrekk som kan gjøre livet i Norge mer forståelig hvis de beherskes. Samtidig som deltakerne lærer noe som er viktig for dem, kan vi si at tar de opp i seg noe som er viktig for Norge at de kan. Hvis man ser på dette i lys av Foucaults governmentalitybegrep, kan man kanskje si at de nyankomne er nødt til å ta opp i seg de gjeldende kulturelle og sosiale normene, rammene i samfunnet, for å kunne delta på lik linje med nordmenn og bli anerkjent som ”normale”. Governmentality er et forsøk på å indirekte styre menneskelig atferd. Menneskelig atferd ses på som noe som kan reguleres, formes og kontrolleres (Dean, 2010, s. 18). Læreplanen til

faget ”Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandre”, er en forskrift til lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere. Formålet med introduksjonsloven er, som tidligere nevnt, å styrke nyankomne innvandreres mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet og deres økonomiske selvstendighet (Vox, 2012, s. 3). Ved å tilby faget, får den norske stat presentert hvilken språklig, sosial og kulturell kapital som er nødvendig for på best mulig måte ta kontroll over eget liv i sin nye tilværelse Norge. Gjennom å beskrive og forklare viktige trekk ved det norske samfunnet gis ikke bare den enkelte nyankomne muligheten til å kunne klare seg bedre i landet, men samtidig forsikrer den norske stat seg om å befeste hvilke regler og normer som er gjeldene. Samtidig vil deltakerne også lære om kultur og normer implisitt gjennom den aktuelle språkopplæringen, da den gjeldene kulturen er ”innleiret” i språket. Kulturkunnskap henger altså nøye sammen med språkbeherskelse (Fosslund & Aure, 2011, s. 138). Statens agenter, som i denne sammenhengen blir lærerne, kan vi på grunnlag av Foucault si regulerer sine elevers atferd i ønsket retning (Dean, 2010, s. 18). Staten styrer elevene indirekte gjennom sin opplæring der gjeldene sosiale normer og kultur presenteres både gjennom den rene språkopplæringen, samt gjennom det faktiske faglige innholdet. Det pågår en normalisering og innordning av ”de fremmede”.

Foucault bruker begrepet disiplin for å forklare hvordan vi for eksempel tar opp i oss ”riktig” atferd for ulike situasjoner. På skolen lærer deltakerne, gjennom forventninger og korrigeringer fra lærere hvordan de skal oppføre seg. Resultatet av disiplineringen er at individet utvikler nye evner som gjør det i stand til å spille en ny rolle. Han eller hun er ikke blitt ufrie, de har fortsatt en vilje de kan bryne mot andre viljer. De er altså fortsatt i stand til å handle strategisk, men de kan ha blitt mer medgjørlig (Neumann, 2012, s. 13). På grunnlag av dette kan det se ut til at deltakerne, gjennom det å møte opp på skolen og delta i undervisningssituasjoner, vil måtte ta opp i seg de måter å oppføre seg som lærerne viser gjennom sin atferd er ”riktig”. Dette viser at det ikke bare er selve innholdet i læreplanen som tas opp i elevene gjennom skolegangen, men også hvordan de skal innordne seg i ”det normale” og oppføre seg slik det er forventet i ulike situasjoner (Rønbeck, 2012, s. 22-23). Deltakerne er som sagt ulike individ som kommer fra mange ulike kulturer og gjennom sin skolegang normaliseres elevene gjennom lærerne, og vi får orden i det menneskelige mangfoldet (Assarsson & Zackrisson, 2005, s. 34).

Det er ikke bare lærerne som disiplinerer, også deltakere kan gjennom sin atferd gjøre forsøk på å normalisere andre deltakere, ved å vise dem hvordan de skal innordne seg. Kristof forteller om fenomenet ”likemann” som praktiseres ved skolen. Gjennom denne ordningen skal han som nå har vært deltaker en stund hjelpe nye deltakere med samme morsmål som han selv. ”...de som kommer helt ny hit snakker ikke norsk og forstår ikke norsk, så jeg prøver å forklare hva læreren sa og hva som menes.” Han lærer altså videre det han har oppfattet som meningen bak læringsinnholdet som presenteres. Han forteller at han setter pris på denne oppgaven: ”...jeg jobber noen ganger som ”likemann”, det hjelper meg å repetere, hva er lov, hva er rett og hva er plikt. (Hva) man må gjøre når man er innvandrer her.” For hans del er dette en fin anledning til å repetere kunnskap om blant annet regler, plikter og muligheter som finnes, samtidig som han stadig tar innover seg og viderefremidler de verdier som løftes fram som viktige. På grunnlag av dette kan vi kanskje si at staten både er totalitær gjennom å bestemme handlingsbetingelsene for hver og en, og på den andre siden individualiserende gjennom sin søken etter å etablerer en sannhet for hver og en (Neumann, 2012, s. 18).

Selv om intensjonene i læreplanen er tydelig uttrykt, kan det på grunnlag av funnene som er presentert i kapittelets ulike deler, se ut til at informantenes opplevelser og handlinger ikke nødvendigvis speiler disse intensjonene. Ser vi for eksempel til Ali gjør han det han kan for å integrere seg i det norske samfunnet. Han deltar på aktiviteter og oppsøker både andre deltakere og nordmenn på ulikt vis. Han har også lært seg det norske språket godt nok til å bli deltaker i den sterkeste gruppen, spor 3. Likevel ser det ikke ut til at han får det innpasset han så gjerne vil ha. Han forteller selv om erfaringer med å bo i hybelfellesskap med nordmenn. ”Jeg har bodd på to forskjellige hybler, begge ganger med unge nordmenn... i hybelfellesskap... (Det var) så vanskelig å forstå dem. Ikke språket, men hva de tenker, hva de vil.” Selv om Ali selv jobber hardt for å ta opp i seg læreplanens intensjoner har han verken oppnådd den deltakelsen i samfunnet som han selv ønsker og heller ikke nådd det viktigste målet i regjeringens integreringspolitikk som er å sørge for at alle som bor i Norge får brukt ressursene sine og tar del i fellesskapet (St.meld. nr. 6, 2012-2013, s. 7). Det kan se ut til at han ikke får betalt for all den innsatsen han legger inn i målet om å bli en del av et større fellesskap.

Kristof, som gjennom å være ”likemann” får anledning til å lære bort stoffet han selv skal ta opp i seg og har i følge læringspyramiden de beste forutsetninger for å oppnå et høyt læringsutbytte (Repstad & Tallaksen, 2006, s. 92), uttrykker heller ikke at han er blitt en del

av det norske samfunn. Han sier: *"Jeg er innvandrere og kan ikke få jobb. Jeg må bli i samfunnet (sammen) med nordmenn. Det er min oppgave som innvandrere her i Norge tror jeg... Mitt mål er å gå på skolen og etter det vil døra inn til jobb(markedet) bli åpen."* På grunnlag av det han sier her kan det se ut til at han forstår viktigheten av både deltakelse i samfunnet og gå på skolen, samt at han tror at han med tiden vil kunne oppnå målet om deltakelse og jobb. Samtidig, som vist tidligere i kapitlet, omgås han helst andre fra hjemlandet sitt og har få relasjoner med nordmenn. Integrasjon er altså ikke noe som bare skjer automatisk hvis den enkelte bare tar nok utdanning og "er i samfunnet" lenge nok.

Både gjennom å lære om og ta opp i seg læringsinnholdet i faget og få sin atferd korrigert gjennom disiplinering, vil deltakerne kunne få bedre forutsetninger til deltakelse. De lærer om viktige forhold i samfunnet og noe om hvordan samfunnet forventer at de oppfører seg. Likevel vil ikke informantene nødvendigvis nå målet om deltakelse gjennom å være deltakere ved kurset. Skolegangen ser ikke ut til å være tilstrekkelig for å utstyre deltakerne med den nødvendige kunnskapen, de "riktige" kulturelle kodene eller den sosiale kompetansen som trengs for å få innpass i samfunnet. Samtidig er informantene i dette prosjektet fortsatt deltakere ved kurset og vil kunne oppleve å ha en annen forståelse etter å ha fullført kurset.

6. Oppsummering og konklusjon

Målet med dette prosjektet var å oppnå en bedre forståelse for utfordringer deltakerne møter i sin nye tilværelse i Norge, og for deres opplevelse av disse. Videre var det et ønske å finne ut av hvilke forhold som er viktige i denne sammenhengen. På grunnlag av dette fikk oppgaven følgende problemstilling: *På hvilke måter speiler deltakernes opplevelse av sin livssituasjon læreplanens intensjon om deltakelse? Hvilke forhold påvirker deres forutsetning for deltakelse?*

Funnene viser at deltakerne deltar i det norske samfunn i varierende grad og at det er ulike forhold som påvirker deltakernes forutsetninger for deltakelse. Alle informantene deltar i det norske samfunn gjennom sin skolegang ved en kommunal voksenopplæring, og gjennom ulike organiserte aktiviteter. Utover dette er det variasjon i forhold til grad av deltakelse.

Hvordan den enkelte opplever å bli møtt av nordmenn, var noe som opptok flere av informantene og viste seg for de fleste å være forhold av betydning. Opplevelsen av å bli stigmatisert hadde betydning både i forhold til deres selvfølelse og opplevde handlingsrom. Samtidig er ikke opplevelsen av stigma nødvendigvis noe som hinder den enkelte i å handle. Det som kommer fram i funnene er at opplevelsen av stigma kan være en del av informantenes strukturelle virkelighet og at dette påvirker den enkelte i større eller mindre grad.

Alle informantene fortalte om relasjoner og reflekterte rundt dette. Dette er også forhold som påvirker hvorvidt den enkeltes grad av deltakelse. Flere valgte å knytte nære relasjoner til mennesker med samme språklige og kulturelle bakgrunn. Dette ga en positiv sosial opplevelse gjennom et fellesskap bestående av forståelse og anerkjennelse. På grunnlag av dette kan det se ut til at de som i hovedsak velger å være sammen med "sine egne" har det bedre sosialt sett, enn de som mer målrettet jobber for å oppnå nære relasjoner med nordmenn uten at dette ser ut til å lykkes.

Samtidig viser tidligere forskning (Fossland og Aure, 2011), at disse nære relasjonene kan forhindre det mange ønsker og som er intensjonen med læreplanen, nemlig en bredere deltakelse i det norske samfunnet. Disse sterke relasjonene som deltakerne har med de som har felles hjemland og morsmål, kan bidra til den segregeringen man prøver å bryte ut fra. Behovet for å oppnå relasjoner med personer i andre sosiale posisjoner enn en selv, for slik å

oppnå innpass på ulike arenaer i samfunnet, er ikke nødvendigvis til stede hos alle deltakerne og kan dermed være negativt med tanke på grad av deltakelse.

Informantenes fortid og tidligere erfaringer, samt deres mål for framtida, vil være forhold som påvirker deres tanker og handlingsvalg. Deltakernes handlingsvalg i nåtid blir en manifestering av både deres fortolkning av sin historie, samt troen på en annerledes og bedre framtid. Funnene viser at noen handler helt bevisst på grunnlag av erfaringer de har gjort seg tidligere i livet. Andre handler på grunnlag av framtidige mål som blant annet kan være ønske om å oppnå relasjoner med nordmenn og mål om videre utdanning eller arbeid. Deltakernes refleksjoner rundt disse forholdene sett i lys av deres strukturelle virkelighet er av betydning for deres grad av deltakelse.

Disiplineringen deltakerne vil oppleve i skolesituasjon, samt påvirkningen av det læringsinnholdet de presenteres for, vil også være forhold som påvirker den enkelte deltaker.

Funnene og teoriene disse er knyttet til, viser at det er flere forhold som har innvirkning på den enkelte deltakers mulighet eller forutsetning for deltakelse. Goffmans (2014) stigmatologi viser hvor sårbar og utsatt en gruppe som er bærere av det han kaller ”slektsbetinget” stigma er. Gjennom å blitt møtt av andre som ”unormal”, enten det er eksplisitt eller mer implisitt, vil i følge Mead (1986), gjøre noe med den enkeltes selvbylde. Ved å speile seg i noen som ikke anerkjenner en for den man er, vil den enkeltes selvoppfattelse kunne ta skade og i verste fall føre til at man anser seg selv som mindreverdige, som ”unormal”. Knytter vi dette til agency (Biesta & Tedder, 2007), den enkeltes mulighet for å ta kontroll over sin egen tilværelse, vil opplevelsen av stigma kunne påvirke muligheten for å oppnå dette. Erfaringer med stigmatisering vil kunne få den enkelte til å trekke seg tilbake fra storsamfunnet og i stede omgås en mindre gruppe bestående av likesinnede som bekrefter en som ”normal”. Ser vi på de nevnte teoriene i lys av Foucault (2012) er jo nettopp storsamfunnets mer eller mindre skjulte mekanismer for å normalisere og få den enkelte til å innordne seg i samfunnet, noe som bekrefter at deltakerne er ”unormale” og at de derfor må endre seg. Dette er underliggende forhold i deltakernes liv og etterhvert som de tar innover seg læreplanens innhold og disiplineringens korrigeringer, og gjør dette til sitt eget, vil denne ”normaliseringen” være av betydning for den enkelte deltakers forutsetning for deltakelse. Fra å være ”unormal” kan man gjennom denne prosessen forandre seg og bli mer ”normal”. En økt forståelse av hva som anses som viktig i Norge og hva som er forventet oppførsel, vil også

kunne føre til økt støtte i miljøet som igjen fører til en større mulighet for oppnåelse av agency. Ved at deltakerne oppnår et bredere fundament å basere valgene sine på, vil det bli enklere å ta kontroll over livet sitt og de vil kunne få bedre forutsetninger for deltakelse i det norske samfunn.

Målet med prosjektet var nettopp å få en større innsikt i forhold som påvirker den enkelte deltakers forutsetning for deltakelse, for så å kunne gi et bidrag til lærere som jobber med denne gruppa. Ved at lærerne og deltakerne reflekterer rundt og diskuterer forholdene som er presentert i kapittel fem, kan funnene bidra til at deltakerne oppnår en økt bevissthet rundt egen læring og egen integreringsprosess. Sett i lys av læreplanens innhold og intensjon, kunne det ha vært interessant å følge opp dette prosjektet ved å se på hvordan voksenopplæringa og eventuelt andre nærliggende institusjoner som Nav og Flyktningetjensten, konkret kunne gått fram for å bevisstgjøre og følge opp deltakerne i forhold til de ytre og indre forhold som er omhandlet i denne oppgaven.

Referanseliste

Aadland, E. (1998). *"Og eg ser på deg..."*. Oslo: Tano Aschehoug.

Assarsson, L. & Zackrisson, K. S. (2005). *Iscensättande av identiteter i vuxenstudier*. (Doktoravhandling) Department of Behavioural Sciences, Linköpings universitet, Linköping.

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2003). *Introduksjonsloven*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-80>

Berg, B. & Lauritsen, K. (2009). *Eksil og livsløp*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bergem, T. (2005). *Læreren i etikkens motlys*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.

Berger, P. & Luckmann, T. (1999). *Den samfundsskabte virkelighed. En videnssociologisk afhandling*. København: Lindhardt og Ringhof.

Biesta, G., Field, J., Hodkinson, P., Macleod, F. & Goodson, I. (2011). *Improving Learning through the Lifecourse. Learning Lives*. New York: Routledge.

Biesta, G. & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective i *Studies in the Education of Adults* Vol.39, No.2., 132-149

Buber, Martin (1992). *Jeg og du*. Oslo: Cappelen Forlag.

Dean, M. (2010). *Governmentality – Power and rule in modern society*. London: SAGE Publications Ltd.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* 10 (2013), 45-65

Fjelland, R. (1997). *Vitenskapsteori*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Fossland, T. & Aure, M. (2011). Når høyere utdanning ikke er nok: Integrasjon av høyt utdannede innvandrere på arbeidsmarkedet. *Sosiologisk tidsskrift: Årgang 19*, 131-152.
- Foucault, M. (2012). *Forelesninger om regjering og styringskunst*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. Los Angeles: University of California Press.
- Goffman, E. (2014). *Stigma – Om avvigerens sociale identitet*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Grenstad, N.M. (1986). *Å lære er å oppdage*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Grenstad, N. M. (2012). *Hva styrer min adferd*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Halvorsen, K. (2011). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Hammersley, M. & Atkinson P. (1996). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Høgmo, A. (2005). *Fremmed i det norske hus. Innvandreres møte med bygdesamfunn, småby og storby*. Oslo: Gyldendal Akademiske forlag.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Imsen, G. (2008). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ivey, A., D'Andrea, M. & Ivey M. B. (2012). *Theories of Counseling and psychotherapy. A Multicultural Perspective*. London: SAGE Publications Ltd.
- Kaya, M. (2014). Hvordan håndterer andregenerasjonsinnvandrere sin identitet i Norge? *Sosiologisk tidsskrift, nr. 2: Årgang 22*, 146-177.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Lahdenperä, P. (red) (2008). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Lyngsnes, K. M. (2003). *Ansvar for egen læring – prinsipp og praksis*. (Doktorgradsavhandling) Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, NTNU, Trondheim.

Løgstrup, K. E. (1989). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal Nordisk Forlag A.S.

Martinussen, W. (1999). *Sosiologiske forklaringer*. Bergen: Fagbokforlaget.

Mead, G.H. (1986). *Mind, Self and Society, from the standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.

Neumann, I. (2012) introduksjon i Foucault, M. *Forelesninger om regjering og styringskunst*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag. (s. 7-38)

NOU 2010:7 (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/?docId=NOU201020100007000DDDEPIS&ch=1&q=>

Osman, A. (1999). *The "Strangers" Among Us. The Social Construction of Identity in Adult Education*. (Doktoravhandling) Department of Education and Psychology, Linköping University, Linköping.

Rambøll (2008) *Kartlegging av strukturelle rammebetingelser for opplæring av minoritetsspråklig ungdom med kort botid i Norge*. Rambøll Management, Oslo

Repstad, K. & Tallaksen, I. M. (2006). *Variert undervisning - mer læring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Rismark, M. & Stenøien, J. M. (2011) *Polske sykepleiere i Norge. Liv og læring i et Nytt samfunn*, kapittel 7 i Aarsand, L., Håland, E., Tønseth C. & Tøsse, S. (red.). *Voksne, læring og kompetanse*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag. (s. 145-158)

Rønbeck, A.L. (red.) (2012). *Inspirert av Foucault – Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri*. Bergen: Fagbokforlaget.

Sohlberg, P. & Sohlberg, B. (2011). *Kunskapens former – Vetenskapsteori och forskningsmetod*". Malmö: Liber AB.

St. meld. 6 (2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/?docId=STM201220130006000DDDEPIS&ch=1&q=>

Tireli, Ü. (2006). *Pædagogik og etnicitet*. København: Akademisk Forlag.

Thorshaug, K. & Svendsen, S. (2014). *Helhetlig oppfølging. Nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres opplærings situasjon*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.

Tøsse, S. (2011). *Historie, praksis, teori og politikk. Om kunnskapsgrunnlaget for voksnes læring*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Valenta, M. (2008). *Finding friends after resettlement*. Trondheim: Dr. Polit.-avhandling Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse Pedagogisk institutt, NTNU.

Valenta, M. & Berg, B. (red.) (2012). *Asylsøker – I velferdsstatens venterom*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vox. (2012). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Oslo: Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk.

Vedlegg 1:

Intervjuguide:

1) Bakgrunn?

- Hvor lenge har du bodd i Norge?
- Hvor kommer du i fra?
- (Hvorfor kom du til Norge, ønsket du dette selv?)
- Har du tidligere skolegang?

2) Hvordan synes du det er å være elev ved Voksenopplæringa?

- Opplevs det meningsfullt for deg/ betyr det noe for deg?
- Kjent med de andre elevene? (fra samme land som deg/ andre land?)
- Samarbeider du med andre i klassen?
- Kjent med lærerne?
- Liker du norsk og samfunnskunnskap? (Opplever du tilbudet som meningsfullt)?

3) Hjelper Norsk og samfunnskunnskap deg med å ta del i mer?

- for eksempel møter med barnehage/ skole, foreldremøter, dugnader, snakke med naboen, annet?
- Sosialt fellesskap/ vennskap med andre elever eller ansatte fra Voksenopplæringa, andre?

- Er det nå enklere for deg å ta kontakt med andre?
- Yrkesmuligheter/ annen utdanning?
- Er skolegangen viktig for deg/ er du glad for at du går på skolen?

Vedlegg 2:

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Opplevelsen av å være nyankommen minoritetsspråklig elev ved en kommunal Voksenopplæring.”

Bakgrunn og formål

Formålet med studiet er å undersøke opplevelsen av hvordan det er å være elev ved en kommunal Voksenopplæring. Bakgrunnen er et ønske om å undersøke elevenes egne meninger om integrering og den enkelte elevs opplevelse av egen identitet.

Undersøkelsen er knyttet til en masteroppgave som tas ved IVR ved NTNU.

Du blir forespurt om å være med i denne undersøkelsen fordi du er nyankommen i Norge og fordi du er elev ved en kommunal Voksenopplæring der du får opplæring i faget ”Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere”.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Hvis du velger å være med i undersøkelsen, innebærer dette ett intervju der jeg vil stille spørsmål knyttet til din opplevelse av å være elev ved Voksenopplæringa. Jeg vil bruke lydopptaker under intervjuet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun Ingrid Elden og hennes veileder Jorun M. Stenøien fra NTNU som vil ha tilgang til intervjuet. Opptak og utskrift av intervjuet vil oppbevares på en privat pc som er beskyttet med brukernavn og passord.

Deltakerne i undersøkelsen vil anonymiseres og vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2015 og da vil opptaket av intervjuet slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger fra deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Ingrid Elden på telefon: 924 46 282.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vedlegg 3:

Oversikt over informantene:

Navn	Verdensdel	Aldersgruppe
Peter	Afrika	25-29
Elizabeth	Asia	25-29
Kristof	Afrika	25-29
Maria	Europa	30-35
Ali	Asia	30-35
Layla	Afrika	30-35

Vedlegg 4:

Analysens kategorier:

1. Fremmed	2. Relasjoner	3. Fortid og framtid	4. Normalisering?
Slektsbetinget stigma	Mennesker med samme stigma	Rette opp egen ufullkommenhet (Stigma)	Governmentality (Foucault)
Sosial avvising pga. stigma	Stigma i møte med kjente og fremmede	Sosial usikkerhet pga. stigma	Disiplinering (Foucault)
Stigmatiserte utgjør en fare	Stigmatiserte utgjør en fare	Agentisk handling; fortid - nåtid	
Stigmatisertes opplevelse av å være normal	Strukturelle forhold (Agency)	Agentisk handling; framtid - nåtid	
Mindreverdighetsfølelse pga. stigma		Ulik atferd – lik situasjon (Agency)	
Agentisk handling; framtid - nåtid			
Strukturelle forhold (Agency)			