

**Høgskolen  
i Innlandet**

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

Anja Hargreaves Lutnæs

## **Mastergradsoppgave**

**«Jeg står utenfor vinduet og ser»  
Voksne minoritetsspråklige sin opplevelse  
av anerkjennelse i arbeidsrettet  
norskundervisning.**

Master i tilpasset opplæring

2MITOPP2-1

**2022**



Høgskolen  
i Innlandet

## Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på en lang og innholdsrik studietid. Det var vært mange sene kvelder med innlevering, arbeidskrav, samtaler med medstudenter og eksamen. Og nå – nå er det hele snart over, for denne gang. Jeg sitter ikke bare igjen med mye kunnskap etter alle disse årene, men også gode bekjentskaper som har bidratt til å gjøre studietiden lærerik, morsom og givende.

Etter å ha jobbet med voksne innvandrere som har et stort ønske om å lære seg det norske språket, så jeg at det var mange som enten hadde lite eller ingen skolefaglig bakgrunn. Det er derfor mange som ikke har et forhold til det å gå på skole og hvordan man lærer. I mange diskusjoner så kom det fram at selv om en ikke har gått på skole, så har man en annen livserfaring og grunnlag, enn de som har gått på skole. I samtale med mange av elevene mine, uttrykker de at det er flaut og vanskelig å skulle fortelle at de ikke har gått på skole, og da kanskje heller ikke kan å lese eller skrive på sitt førstespråk. En av mine tidligere elever sa at «jeg har jobbet som bygningsarbeider, kjørt tunge kjøretøy og reparert biler, men kunnskap og erfaringen min teller ikke i det norske samfunnet». Og det er noe av dette som har dannet mine tanker for masteroppgaven – hvordan er minoritetsspråklige sin opplevelse av undervisningen? Elevene mine har vært den største inspirasjonskilden til denne oppgaven. Det å komme til et helt nytt land, lære seg et nytt språk, ny kultur og danne seg et nytt nettverk, er ingen enkel sak.

Jeg vil takke de deltakerne som har stilt opp og delt av sine opplevelser og erfaringer - Uten dere hadde ikke denne oppgaven vært mulig.

Arbeidet med masteroppgaven har vært krevende, spennende, altopplukende og utrolig læringsnyttig. Under denne prosessen har jeg kjent på at jo mer jeg lærer, jo mindre vet jeg, og jo mer ønsker jeg å lære. Det har til tider vært vanskelig å holde motivasjonen oppe, men med hjelp av gode faglige innspill fra veilederne mine Thor-André Skrefsrud og Shpresa Basha har dere gjort arbeidet med oppgaven lettere. Tusen takk for gode konstruktive tilbakemeldinger, og at dere har vært fleksible og tilgjengelige gjennom denne prosessen.

Jeg må også si tusen takk til mamma og pappa for at dere har bidratt med barnepass, oppmuntrende ord og korrekturlesing av oppgaven.



**Høgskolen  
i Innlandet**

Mathea, Maia og Amilia – takk for at dere har holdt ut med en (mer) distré mamma.

Nå blir det mer tid til lek!

Og ikke minst, Christian – takk for at du holder ut med mine påfunn, heier og tror på meg, da jeg selv har mistet motet.

Hamar, 13.mai 2022

Anja Hargreaves Lutnæs

# Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven utforsker hvordan minoritetsspråklige opplever undervisningen, med tanke på hvordan deres kulturelle kapital blir anerkjent i opplærings situasjonen. Deltakerne har vært en del av arbeidsrettet norskopplæring, hvor hensikten har to mål: øke deres språklige kompetanse og bidra til at deltakerne kommer inn på arbeidsmarkedet der de får tatt i bruk sine erfaringer og kompetanse. Seks deltakere har bidratt i denne studien, og alle har liten skolefaglig bakgrunn. Alle deltakerne har gjennomført introduksjonsprogrammet og mange har også deltatt på ulike norskkurs. Deltakernes opplevelse er en sentral del av studien, og ønsket mitt er at studien kan bidra til å gi et innblikk og forståelse for hvordan voksne minoritetsspråklige opplever møte med undervisningen. I samtalene med deltakerne som har deltatt i studien, trekker de også paralleller til situasjoner i samfunnet ellers. Som et ledd i det å utforske dette temaet har jeg utformet følgende problemstilling.

*Hvordan opplever voksne minoritetsspråklige at deres tidligere skole- og arbeidserfaring blir anerkjent i undervisningen?*

I studien løfter jeg fram deltakernes stemme, som jeg håper kan være et bidrag til lærere som underviser minoritetsspråklige, i arbeidet med det å legge til rette for en anerkjennende og tilpasset undervisning. For å belyse deltakernes opplevelse er det valgt en kvalitativ tilnærming med semistrukturerte intervjuer.

Funnene i studien viser at mange av deltakerne opplever en manglende anerkjennelse av deres kulturelle kapital. Deltakerne forteller om store kontraster og forskjeller i møte med majoritetssamfunnet, og at dette er utfordrende for de fleste. Mange av deltakerne opplever at deres tidligere erfaringer ikke blir anerkjent i undervisningen, men også i møte med majoritetssamfunnet. Det er en enighet blant kvinnene i denne studien, og at deres opplevelse av arbeid i hjemmet ikke blir likestilt med annen arbeidserfaring. Den lave skolebakgrunnen til deltakerne virker ikke til å være det som blir anerkjent, men heller deres motivasjon og iver etter å lære.

Problemstillingen og hovedfunnene vil bli knyttet opp til ulike teori. Axel Honneths anerkjennelsesteori og da spesielt etableringen av gjensidig anerkjennelsesrelasjoner, settes i sammenheng med deltakernes opplevelse av hvordan deres kulturelle kapital blir anerkjent. Pierre Bourdieus teori om kapital, symbolsk vold, sosial rom og sosial felt brukes for å



**Høgskolen  
i Innlandet**

beskrive anerkjennelseskampene som pågår og som er et viktig ledd ved dominansforholdet. Postkolonial teori med Edward Said og Gayatri Spivak bidrar til å sette søkelys på de maktforholdene som utspiller seg, med tanke på *oss* og *den andre*.

# Abstract

This Master thesis aims to explore how minority speaking individuals experience education, and how their cultural capital is recognized. The participants have been part of a work oriented Norwegian language training, where the purpose has two goals: to increase their language skills and contribute to the participants entering the labor market where they can use their experiences and skills.

There are six participants that have contributed to this study, all of them have little school experience. All participants have completed the introduction program and have also participated in different Norwegian courses. The participants' experience is a key factor of this study. Hopefully I can contribute to a broader insight and understanding of how minority speaking adults' experience education in Norway. In the conversations with the participants in this study, they also drew parallels to situations in society in general. As part of exploring this topic, I have designed a problem statement. Matter of content:

*How do adult minority students experience that their previous school and work experience is recognized when they study in Norway?*

The idea and purpose of this study is to highlight the participants' voices, which I hope can be a good contribution for educators who work with minority language speaking individuals, and thereby facilitating an appreciative and adapted method of teaching. To shed light on the participants' experience, a qualitative approach with semi-structured interviews has been chosen.

The findings of this study show that many of the participants experience a lack of acknowledgement of their cultural capital. The participants speak of great contrasts and differences in their interactions in society as a whole, and that this is challenging for most people. Many of the participants experience is that their previously acquired knowledge and accomplishment are not only not recognized in the educational environment, but also on a more general basis. There is agreement amongst the women in this study, that their experience of working at home does not qualify as work experience. The brief attendance of the participants earlier education does not seem to be what is recognized, but rather their motivation and eagerness to learn.



**Høgskolen  
i Innlandet**

Based on the problem and the main findings, this will be linked to relevant theory. Axel Honneth's theory of recognition, and in particular the establishment of mutually recognized relationships, will be put in context with the participants' experience of how their cultural capital is recognized. Bourdieu's theory of capital, symbolic violence, social space and social fields will be used to describe the struggles for recognition that take place, and which are an important part of the dominating relationship. Said and Spivak's postcolonial theory will help to shed light on the power relations that unfold, in particular *us and the other*.



Høgskolen  
i Innlandet

# Innhold

<b>Forord</b> .....	<b>2</b>
<b>Norsk sammendrag</b> .....	<b>4</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>6</b>
<b>Innhold</b> .....	<b>8</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>11</b>
1.1 Aktualitet.....	12
1.2 Hva viser tidligere forskning? .....	12
1.3 Mål og valg av problemstilling .....	14
1.4 Oppgavens struktur .....	15
<b>2. Teoretiske perspektiver</b> .....	<b>16</b>
2.1 Kapital og sosiale strukturer i lys av Pierre.....	16
2.1.1 Ulike former: økonomisk, sosial- og kulturell kapital.....	17
2.1.2 Det sosiale rom .....	18
2.1.3 Sosial felt .....	21
2.1.4 Habitus .....	23
2.2 Axel Honneths anerkjennelsesteori .....	24
2.2.1 De tre sfærene for anerkjennelse .....	25
2.2.2 Solidaritetssfæren .....	26
2.2.3 Kjærlighetssfæren .....	28
2.2.4 Rettsfæren .....	28
2.3 Postkolonialisme .....	31
2.3.1 Edward Said – orientalismen .....	31
2.3.2 Gayatri Chakravorty Spivak - synliggjøre stemmen .....	33





Høgskolen  
i Innlandet

<b>3. Vitenskapsteori og metode .....</b>	<b>35</b>
3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv .....	35
3.2 Metode.....	36
3.3 Utvalg og deltakere .....	37
3.4 Intervjuguide .....	39
3.5 Gjennomføring av intervju og transkribering.....	40
3.6 Etske betraktninger og hensyn .....	41
3.7 Analysestrategi .....	43
3.8 Refleksjoner knyttet til studiets gjennomføring og kvalitet .....	44
<b>4. Presentasjon og drøfting av funn.....</b>	<b>47</b>
4.1 Hvordan passe inn? .....	47
4.2 Oss og dem .....	54
4.3 Tidligere arbeidserfaring – ikke godt nok .....	62
4.4 Skolebakgrunn – en skam .....	68
4.5 Manglende anerkjennelse av kvinnenes arbeid i hjemmet.....	74
<b>5. Sammendrag drøfting.....</b>	<b>80</b>
<b>6. Avslutning.....</b>	<b>84</b>
<b>7. Litteraturliste .....</b>	<b>85</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>88</b>



Høgskolen  
i Innlandet

## Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv/samtykkeskjema

Vedlegg 2: Intervjuguide

## Tabell og Figur

Figur 1: Det sosiale rom – fritt tegnet.

Tabell 1: Intervjudeltakere

# 1. Innledning

Når en innvandrere kommer til et helt nytt land, så blir hen nødt til å forholde seg til en helt annen kultur og språkvirkelighet enn det de kjenner til. Det er ikke bare språket som er nytt og uforståelig, men også systemer som en må forholde seg til, sosiale interaksjoner, normer, regler, ja listen er lang. Bakgrunnen og hensikten til hvorfor innvandrere bosetter seg i Norge kan være mange og ulike, men felles for alle er at det er en ny begynnelse.

I intervju med deltakerne i denne studien kommer det fram at det å skulle begynne på nytt – lære seg nytt språk, en helt ulik kultur fra den de kjenner og er vant til og et annet system for hva som blir verdsatt og ikke, det er det mange opplevelser rundt. Deltakerne i denne studien forteller åpent og ærlig om hvordan de opplever at deres kulturelle bakgrunn blir anerkjent i undervisningen og i møte med det norske samfunnet. Studien tar for seg voksne minoritetsspråklige, som alle er fra afrikanske land, med liten skolefaglig bakgrunn og et ønske om å komme ut i arbeidsmarkedet med den kompetansen og erfaringen som de bringer med seg. De har alle vært deltakere på arbeidsrettet norskopplæring, hvor hensikten er at de skal øke sin språklige kompetanse og kunne få komme ut i arbeidslivet.

I en tid hvor innvandring har økt raskt, er det særdeles viktig at samfunnet klarer å lykkes med integreringen. Tall fra Statistisk sentralbyrå fra 2020 viser at det har vært en økning i antall innvandrere fra året før (SSB, 2020). I regjeringens integreringsstrategi finner man fire hovedområder de ønsker å satse på: utdanning og kvalifisering, arbeid, hverdagsintegrering og retten til å leve et fritt liv. Her blir utdanning og kvalifisering beskrevet som nøkkelen til integrering, samt det å øke kunnskapen om det norske samfunnet, mestre hverdagslivet, bli uavhengig og etablere tillit og tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2018). Dette er også noe av det deltakerne har gitt uttrykk for gjennom sine opplevelser og erfaringer i møte med både undervisning, arbeidsliv og storsamfunnet, at de kjenner på vanskeligheten av å bli integrert og møtt med anerkjennelse for den kulturelle kapitalen de besitter. For dette er også noe som blir tatt opp i rapporten, der det vises til at utdanning er et viktig ledd for å kunne forstå omverdenen, men at det også er en sentral faktor for blant annet deltakelse i arbeidslivet. Og i et arbeidsmarked som stadig etterspør kvalifisert arbeid, så nytter det ikke å vise liten eller ingen skolefaglig bakgrunn. Olsen (2020) viser til at innvandrere med kun grunnskole som utdanning, er en av de viktigste årsakene til ulikheten i sysselsettingen.

## 1.1 Aktualitet

Deltakerne i denne studien er voksne minoritetspråklige som har både arbeids- og livserfaring de ønsker å ta i bruk. Et viktig ledd i integreringsarbeidet er arbeid. De siste to tiårene har det vært en tredobling i innvandringsbefolkningen. Før pandemien var det stabile gjennomsnittsforskjeller mellom innvandrere og øvrige befolkningen, men at dette har endret seg siden pandemien inntok Norge og verden (IMDi, 2021). Dette har vært med på å prege flere områder, men spesielt arbeidsmarkedet. Dette har igjen ført til at den gode trenden med en stabil sysselsetting har snudd til økte forskjeller igjen. Andelen som er i arbeid er lavere blant innvandrere enn for resten av befolkningen, men også da det kommer til arbeidsledighet. Det vises også til at utdanning har større betydning for sysselsetting enn innvandringsbakgrunn. I denne studien er et av kriteriene at deltakerne har liten eller ingen skolefaglig bakgrunn fra tidligere. IMDi (2021) viser til at liten eller ingen utdanning ikke bare er en barriere for de med innvandrer bakgrunn, men at dette også gjelder for majoritetsbefolkningen også. Personer som kun har grunnskole å vise til er mindre sysselsatt, uansett bakgrunn.

Denne studien kan være med på å løfte fram deltakernes opplevelser i møte med undervisning og det norske samfunnet, som kan bidra til en ny innsikt og forståelse for hvordan de opplever og blitt møtt, sett og anerkjent med de ressursene og ferdighetene de bringer med seg. Videre tenker jeg at denne studien kan bidra til at lærere ser på hvordan de tilpasser undervisningen, ved at en får innsikt i noen voksne minoriteter sin opplevelse rundt anerkjennelse av kulturell kapital i undervisningen. Tilpasset opplæringen er ikke bare for elever i den ordinære skolen, men også for disse deltakerne som har deltatt på introduksjonsprogram, arbeidsrettet norskopplæring og andre norskkurs. Kan man ved å anerkjenne deltakernes kulturelle kapital i undervisningen være med å bidra til at en kan lykkes mer med integreringen? Vil det kunne være flere som vil ta en utdanning som kan øke deres kulturelle- og økonomiske kapital?

## 1.2 Hva viser tidligere forskning?

I arbeidet med å finne relevant litteratur til denne studien, startet også søket etter tidligere forskning på det feltet jeg hadde som mål å undersøke. Det er generelt lite forskning på



Høgskolen  
i Innlandet

voksne minoriteters opplevelse av undervisningen, men noe mer som omhandler hvordan lærere kan bidra og legge til rette for de ulike elevgruppene som er i en klasse.

Flerkulturell pedagogikk ser blant annet på muligheter og utfordringer som er knyttet undervisningsinstitusjoner. James A. Banks (2007) er opptatt av at skolen skal tilrettelegge opplæringen ved å ha et stort kulturelt innhold med variasjoner som synliggjør verdimangfoldet. Børhaug og Helleve (2016) viser til at det er viktig å legge fokus på å skape trygge og gode lærings situasjoner hvor en legger vekt på dynamikken og interaksjonene som skjer mellom elevene. For å utvikle et læringsmiljø hvor den enkelte blir sett og anerkjent for den man er, viser Rommetveit (1979) til at dette kan bidra til å skape rom der en kan forsøke å forstå hverandres synspunkter, som kan bidra til at en frigjør seg fra kategoriseringer av grupper og/eller individer.

Mye av forskningen som er gjort omhandler flerspråklige, og tar for seg hvordan lærere kan møte det store elevmangfoldet i opplæringen. Der har Cummins og Earlys (2011) løftet fram begrepet «identity texts» som en metode og et pedagogisk virkemiddel som kan bidra til at flerspråklige elever kan arbeide med identitetstekster som kan føre til en synliggjøring av ens egenverdi i en akademisk kontekst. I forskningsarbeidet til Cummins og Earlys ble det vist til at når flerspråklige elever kan skape identitetstekster på deres første- og andrespråk, så hadde dette en markant innvirkning på individets selvbilde, men det hadde også påvirkning på kvaliteten av deres læring. Spesielt i denne studien ble funnet av identitetstekster knyttet opp til hvordan elevene koblet ny kunnskap og ferdigheter opp mot deres forkunnskaper. I arbeidet med identitetstekster ga dette også elevene en økt bevissthet om forholdet mellom førstespråket og det akademiske språket. Norton (2013) på sin side viser til det komplekse forholdet mellom personen som skal lære et nytt språk og den sosiale verden som innlæreren trer inn i. Her peker Norton på de sosiale samhandlingene og maktforholdet som et viktig ledd for innlærers muligheter og begrensninger for å lære språket. Norton og Darwin (2016) forklarer dette komplekse forholdet med tre komponenter: identitet, ideologi og kapital. Identitet er ikke bare konstruert av habitus, men også av de forestilte identiteter, altså at individet har et ønske om å knytte seg til et gitt språksamfunn. Videre viser Norton og Darwin til ideologi som en viktig tankegang som er med å organisere og stabiliserer samfunnet, på samme tid som den bestemmer måter for inkludering og utestengning. I forståelsen av ideologi, kan en også se at individets identitet er flytende og at den sosiale kapitalen kan skifte verdi i forskjellige sammenheng. Dette er også noe som blir lagt frem i boken til



Høgskolen  
i Innlandet

Schjetne og Skrefsrud (2018) som tar for seg blant annet hvordan lærer kan legge til rette undervisningen med tanke på mangfoldet blant elevene og deres erfaringer og forutsetninger.

Et annet bidrag til dette feltet har Axelsson og Nilsson (2013) gjort i sin artikkel som omhandler nyankomne flyktninger i Sverige. Artikkelen tar for seg deltakernes erfaringer med det pedagogiske og sosiale tilbudet i introduksjonsprogram og ordinær klasse. Det kommer frem at deltakerne i studien opplever og erfarer at introduksjonsprogrammet ikke gir et tilstrekkelig utfordrende miljø, i form av karakterer og begrensninger i fag som skal læres. På den andre siden er dette noe den ordinære klassen tilbyr, men at deltakerne opplever at manglende språkforståelse er en barriere.

Det er noe forskning knyttet til hvordan man skal møte mangfoldet blant elevene. Men i denne studien har den som siktemål å undersøke voksne minoritetsspråklige sin *opplevelse* med undervisning. Denne studien vil kunne gi innsikt og forståelse fra deltakerne sitt ståsted for deres subjektive meninger.

### 1.3 Mål og valg av problemstilling

Formålet med oppgaven er ikke bare som en avsluttende del av masteroppgaven, men også det å øke min kunnskap og kompetanse innenfor dette feltet. En av hensiktene med prosjektet er å utforske hvordan minoritetsspråklig opplever undervisningen, da med tanke på anerkjennelse av deres kulturelle bakgrunn. Og med det har jeg utformet følgende problemstilling:

*Hvordan opplever voksne minoritetsspråklige at deres tidligere skole- og arbeidserfaring blir anerkjent i undervisningen?*

Hensikten med denne studien er å få et større innblikk og forståelse for hvordan minoritetsspråklige opplever undervisningen. Kanskje kan dette være et bidrag som kan komme godt med for lærere som underviser voksne innvandrere med liten skolebakgrunn? Jeg vil se problemstillingen i lys av Axel Honneth sin anerkjennelsesteori, Pierre Bourdieu sin forståelse av kapital og Edward Said og Gayatri Spivak sin tilnærming av «oss» og «den



Høgskolen  
i Innlandet

andre». Honneths anerkjennelsesteori vil kunne belyse deltakernes opplevelse av å bli anerkjent, eller krenket for den kulturelle bakgrunnen de bringer meg seg inn til storsamfunnet, men også det den forståelsen av at anerkjennelse må være et gjensidighetsforhold for at anerkjennelse skal være godtatt. Bourdieu og hans forståelse av kapitalbegrepet er nyttig for å kunne fortelle om de komplekse forholdene som utspiller seg i det sosiale felt, posisjonene et individ har og hvordan dette påvirker interaksjon og oppfattelsen av andre. Postkolonial teori med Said og Spivak i spissen gir et godt grunnlag for å kunne drøfte noe om den maktbalansen som utspiller seg mellom minoritet- og majoritetsbefolkningen. I denne oppgaven vil dette dominans- og maktforholdet og hvordan sosiale konstruksjonene av *oss* og *den andre* bli belyst gjennom de sitatene deltakerne har fortalt under intervjuene.

## 1.4 Oppgavens struktur

Denne oppgaven er delt inn i seks kapitler hvor oversikten er som følgende:

Kapittel 1: Introduksjon av oppgavens tematikk, tidligere forskning, oppgavens aktualitet, mål og problemstilling.

Kapittel 2: Omhandler det teoretiske rammeverk – Bourdieus perspektiv på kapital, det sosiale rom, sosial felt og habitus. Honneths anerkjennelsesteori med de tre sfærene, solidaritet,- kjærlighet- og rettssfæren. Postkolonialisme med Said og Spivaks tilnærming av begrepene *oss* og *den andre*.

Kapittel 3: Her vil metodiske valg og forskningsprosessen bli presentert og gjort rede for.

Kapittel 4: I dette kapittelet vil hovedfunnene bli drøftet og satt opp mot valgt teori som er blitt lagt fram i kapittel 2.

Kapittel 5: Tar for seg en oppsummering av hovedfunnene, samt se dette i lys av problemstillingen.

Kapittel 6: Oppgavens hensikt vil bli løftet fram og tanker om andre mulige forskningsveier vil bli presentert.

## 2. Teoretiske perspektiver

Teoriene som er valgt er gjort på bakgrunn for å belyse og forklare de fenomenene som har opptrådd ved innhenting av data og som kan være med på å gi innsikt og forståelse av problemstillingen for denne oppgaven. I arbeidet med å finne relevant teori har dette blitt gjort som en forberedelse til intervjuene, men også etter behandlingen av datamaterialet. Hensikten bak teorien og litteraturen som er valgt og lagt fram i dette kapittelet, er at det skal bidra med økt forståelse og et teoretisk grunnlag som kan være til hjelp for å forstå deltakernes opplevelser og erfaringer i møte med undervisningssituasjonen. Det kan allikevel være andre relevante teorier og perspektiver som kunne blitt tatt med i denne oppgaven, men jeg har valgt å vektlegge det jeg mener er perspektiver og teorier som kan være med på å belyse hvordan deltakerne opplever at deres sosiokulturelle bakgrunn blir anerkjent i møte med undervisningen.

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for denne oppgaven. I punkt 2.1 vil jeg presentere sosiologen Pierre Bourdieu, deretter vil betydningen av begrepene kapital i punkt 2.1.1, det sosiale rom 2.1.2, sosiale felt 2.1.3 og habitus 2.1.4 bli beskrevet. Videre i punkt 2.5 – 2.2.5 vil jeg løfte fram og forklare Axel Honneths anerkjennelsesteori hvor hovedvekten i denne oppgaven vil være den solidariskesfæren. Helt til slutt vil postkolonialisme og Edward Said og Gayatri Spivak sin tilnærming og forståelse av orienten (den andre) og oksidenten (oss) bli presentert.

### 2.1 Kapital og sosiale strukturer i lys av Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieu er en kjent sosiolog som var opptatt av makt og sosial ulikhet. Han legger vekt på hvordan makt utøves og hvordan sosial klasse opprettholdes i utdanningssystemet ved at majoritetens kunnskaper og erfaringer blir vektlagt (Bourdieu & Passeron, 1994). Bourdieu tar i bruk ulike analytiske begreper for å vise til betydningen av hvordan sosialiseringen og oppveksten påvirker og former oss som individer. Han mener også at samfunnet består av mennesker og ulike grupper som kjemper mot hverandre i det å få tilgang til ressurser. Dette kan gjelde sosiale nettverk, penger og prestisje, som kan bidra til å gå makt og fordeler gjennom goder. Begrepene som vil bli løftet fram og gjort rede for er i dette kapittelet er: kapital, det sosiale feltet, sosiale rommet og habitus.



## 2.1.1 Ulike former: økonomisk, sosial- og kulturell kapital

Et av de sentrale begrepene som Bourdieu operer med i sitt samfunnssyn er *kapital*. Bourdieu sin forståelse av det sosiale liv er en videreutvikling av Marx sin forståelse av sammenhengen mellom makt og materiell kapital (Engelstad, 1999). Kapital dreier seg ikke bare om økonomi og penger, Bourdieu så dette i en større sammenheng knyttet til det kognitive og sosiale. Det handler om de mange relasjonene som er preget av sosial ulikhet og dominans, som er med på å sette preg på den sosiale plasseringen. Engelstad (1999, s. 55) peker på at symbolsk kapital er en samlebetegnelse for det som blir tillagt en høy verdi og som er med på å gi anerkjennelse i en bestemt sosial sammenheng. Dette kan dreie seg om de tre kapitalformene økonomi-, sosial- og kulturell kapital. Ved denne maktfordelingen så blir det en konstant kamp om å tilegne seg kapital, og at dette derfor blir et mål og middel i samfunnslivet (Aakvåg, 2008).

Den økonomiske kapitalen tar sikte på tilgang til penger. I mange kulturer er penger forbundet med rikdom, innflytelse og anerkjennelse (Bourdieu & Passeron, 1994). Det handler om alle de formene for økonomiske ressurser og hva disse ressursene kan brukes til – som investering i for eksempel bolig.

Sosial kapital er den andre formen for kapital som Bourdieu løfter fram. Denne formen handler om det sosiale nettverket til et individ. En kan inngå og være medlem i ulike sosiale nettverk som familie, venner, kollegaer, medstudenter, naboer eller bekjente – inngår man i mange nettverk vil det tyde på at en person har stor andel sosial kapital (Bourdieu, 1986). Ved å omgås og bli kjent med andre mennesker vil vår sosial kapital øke, det er derfor sentralt at de sosiale nettverkene må de pleies og vedlikeholdes.

Den siste formen for kapital omhandler det kulturelle. Aakvåg (2008) hevder at dette handler om å mestre den dominerende kulturelle koden som opptrer i samfunnet. Den kulturelle kapitalen kan også sees på som den kulturelle sekken som en person til enhver tid har med seg. Dette kan handle om kunnskapen og erfaringene en har, måter å tenke og snakke på – sosiale koder osv (Gitz-Johansen, 2006). Kapitalen kan opptre i tre former, kroppsliggjort-, objektiv- og institusjonalisert form (Bourdieu, 1986). Betydningen av at den kulturelle kapitalen er forkroppsliggjort handler om at kapitalen er integrert og sitter langvarig i sinnet, og dette er noe som begynner tidlig i livsløpet der familie spiller en sentral rolle. Den institusjonaliserte formen for kapital innebærer en objektivisering av kulturell kapital, da ved de



Høgskolen  
i Innlandet

akademiske kvalifikasjonene. Dette kan handle om skolegang, vitnemål, kurs eller sertifikat – dette fungerer som en garantist for en persons besittelse av kulturell kapital (Bourdieu, 2006, s. 12-15). På bakgrunn av at den institusjonaliserte kulturelle kapitalen gjør at en person oppnår anerkjennelse, så vil også dette fremstå som symbolsk kapital. Den objektive formen for kulturell kapital kan utgjøres ved materielle gjenstander som for eksempel kunst, bøker og lignende (Bourdieu, 2006). Et viktig element som Bourdieu (1986, 2006) viser til, er at kapitalformene kan konverteres, selv om de ikke automatisk kan avskrives av hverandre. Dette kan for eksempel være at den økonomiske kapitalen investeres i utdanning, og at den på så måte blir omformet til kulturell kapital. Dette kan også være omvendt ved at kurs/utdanning som kulturell kapital kan bidra til økonomisk avkastning i form av yrkesvalg og økt lønn.

## 2.1.2 Det sosiale rom

Det sosiale rommet viser til at det finnes ulike objektive posisjoner som medlemmer i samfunnet kan inneha, som da bærer preg av mengde og type kapital. Bourdieu viser til samfunnet og fordelingen av ressurser i samfunnet som det sosiale rom (Wilken, 2008). Og i det sosiale rommet så er posisjonene hierarkiske. Men for at dette skal være mulig, så må de objektive posisjonene ha andre posisjoner å relatere seg til. For at noen skal befinne seg langt nede eller oppe i det sosiale rom, må det altså være et motstykke og noe en da kan sammenligne seg med (Aakvåg, 2008).

Bourdieu har laget en modell som viser hvordan det sosiale rommet fremgår. Modellen fremstilles litt som et koordinatsystem, der den loddrette akse forsøker å beskrive den samlede mengden av relevant økonomisk kapital, og på den andre siden finner man mengden av kulturell kapital (Bourdieu, 1995). Denne figuren, eller modellen, er dynamisk og kan brukes som et analytisk verktøy som et ledd i det å undersøke hvordan sosiale grupper kan omgjøres til sosiale klasser, eller hvordan aktørers sosiale mobilitet foregår, men også hvor og når det eventuelt kan oppstå konflikter. I modellen opptrer det avstand mellom ulike grupper. Denne avstanden viser til de sosiale avstandene i samfunnet, men modellen i seg selv peker ikke ut de sosiale klassene, men at det er et teoretisk skille mellom klasser på den loddrette akse. Altså, borgerskapet (øverst), middelklassen (midten) og arbeiderklassen (nederst)

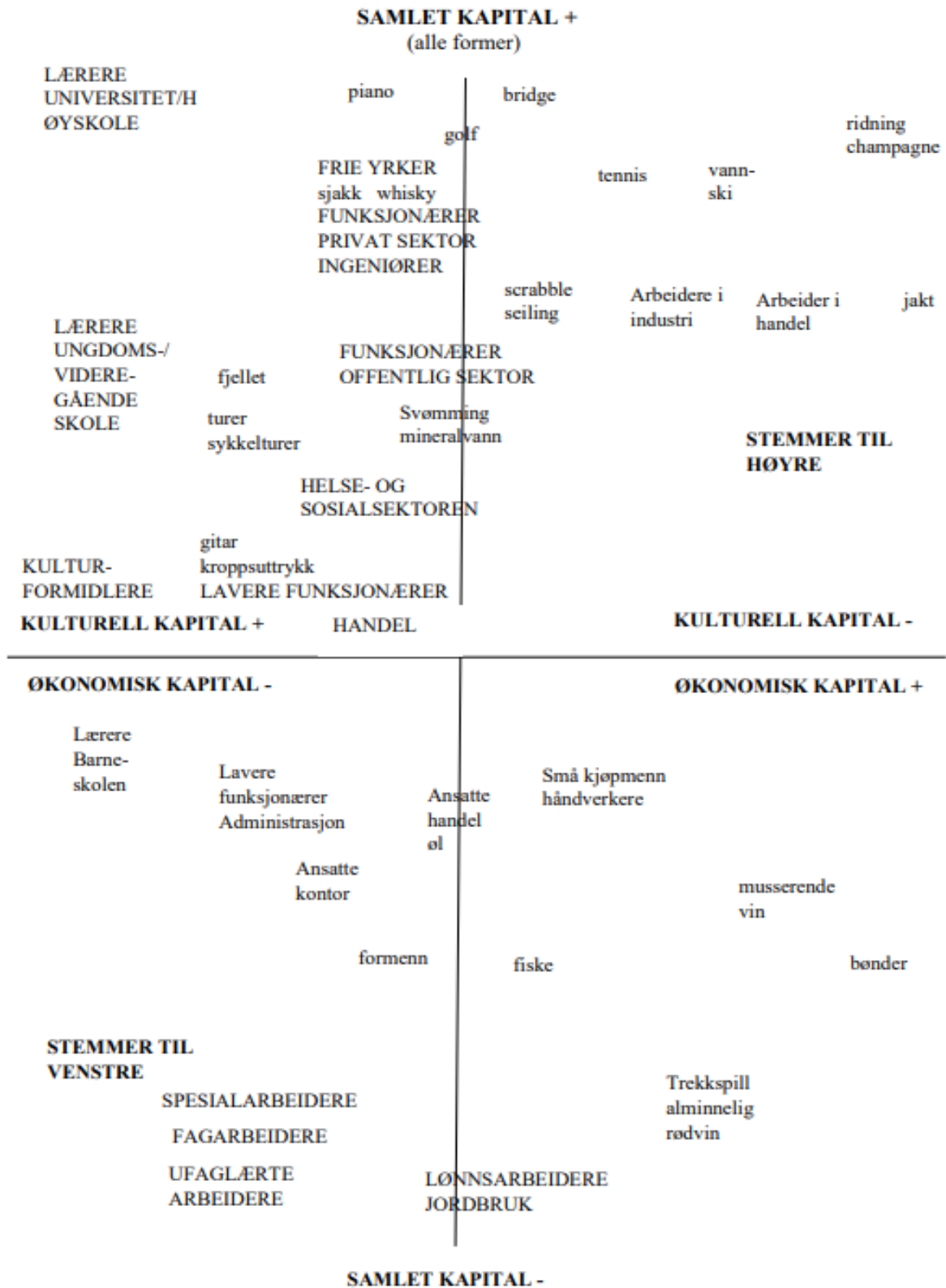


**Høgskolen  
i Innlandet**

(Aakvåg, 2008). I figuren under har jeg tegnet fritt ut fra Bourdieu sin modell (Bourdieu, 1995, s.35)



Høgskolen  
i Innlandet



(Figur 1, Bourdieu, 1995, s. 35)



Høgskolen  
i Innlandet

I modellen kan vi se at blant annet økonomisk kapital og utdanning er noe som forbundet sammen. Lønnsarbeidere, jordbruk og ufaglærte arbeidere er yrker som vises til som lav økonomisk kapital, mens på den andre siden er så ingeniører og lærere på høyskole/universitet yrker som har høy økonomisk kapital. Yrkene som blir lagt frem i modellen forteller noe om utdanningsnivå innenfor disse yrkene, noe som igjen beskriver inntekten innenfor de gitte feltene. Modellen til Bourdieu synliggjør forskjellen mellom yrkene og utdanningsnivå. For deltakerne i denne studien vil de etter Bourdieu sin figur havne i det han legger frem som lav økonomi- og kulturell kapital.

### 2.1.3 Sosial felt

Modellen som er vist til i punktet over, tegner et bilde av det sosiale rommets klassestruktur i samfunnet som en helhet. Men Bourdieu brukte også et annet begrep om sosial struktur, det sosiale felt. Aakvåg (2008, s. 155) forklarer at det sosiale felt er en arena, institusjon og sfære innenfor det sosiale rommet. Dette kan innebære felt som er religiøse, politiske, men også innenfor mindre arenaer som i et undervisningsrom eller i en fotballklubb. Det Bourdieu vil få fram med dette, er at vi alle er deltakere innenfor sosiale arenaer som omhandler en rekke sosiale kamper om kapital og innflytelse. Det er innenfor disse sosiale rammene dette utspiller seg, og gjennom feltbegrepet så forsøkes det å se på de sosiale mønstrene som kan opptre (Bourdieu & Passeron 1995; Wilken, 2006). Aakvåg (2008) underbygger dette ved å forklare at det sosiale feltet er mindre enn det sosiale rommet, men at det også har fellestrekk. Innenfor et sosialt felt, så er det objektive struktur og sosiale posisjoner som aktørene kan ha, og disse posisjonene er da hierarkiske.

Forskjellen mellom det sosiale felt og det sosiale rommet dreier seg om hvordan posisjonene er basert på type kapital og mengde (Aakvåg, 2008). Kapitaltypene økonomi, sosial og kultur vil virke inn for posisjonene til aktørene i det sosiale rommet, men i det sosiale feltet handler det om hvor stor mengde aktøren besitter innenfor akkurat dette feltet. Vi kan se det slik: Ulike felt har ulike kapitaltyper. Det handler om at innenfor sport vil det være viktig med en fysisk kapital, og ved en forskningsinstitusjon vil det være viktig med akademisk kapital, mens i andre sammenhenger vil det være andre kapitaltyper som vil være styrende (Aakvåg, 2008)). En form for kulturell kapital vil kunne være mer verdt i et felt, enn et annet.



Høgskolen  
i Innlandet

Aakvåg (2008) forklarer det slik at enkelte felt er skjermet fra andre sosiale felt og det sosiale rommet, som bidrar til at feltene har en autonomi og uavhengighet slik at feltets egen kapital er det som gir innflytelse. En deltaker kan ha god økonomisk kapital, men dette kan ikke på noen som helst måte gi god avkastning for deltakernes muligheter og investering for å lære norsk. Skal en deltaker lære språket, må en akkumulere den feltspesifikke kapitalen. En annen måte å se det på er at for å delta i et felt, så må en kunne akseptere de spillereglene som er gitt innenfor det gjeldene feltet (Wilken, 2008). Dette er hva Bourdieu referer til som *doxa*. Dette kan forstås som de reglene som er underforståtte som en har akseptert og som får folk til å godta den sosiale orden, uten at det en kjenner på undertrykkelse, eller at det fins alternativer til det. Men dette betyr ikke at det aldri er uenigheter i et felt, men at man er med på å akseptere de underliggende premissene (*doxa*) som kommer til syne. Har man ikke kunnskap eller erfaring innenfor feltet, vil en heller ikke kunne påvirke kampen om kapitalen innenfor feltet (Wilken, 2008). En kan for eksempel se på reglene innenfor et felt som en forestilling for hva som er rett og galt, eller normalt eller unormalt innad i det bestemte feltet.

Det sosiale feltet og det sosiale rommet er hele tiden en skjevfordeling av tilgang, der mengden av oppsamlet kapital spiller en rolle. Hva kan denne skjevfordelingen av tilgang føre til? Jo, en reproduksjon av de sosiale klassene og at disse klassene beholder sitt punkt på den loddrette kapitalaksen (figur 1). En skulle tro at man ville gjøre opprør og kjenne på urettferdighet, men som en forklaring på akkurat dette så viser Bourdieu til begrepet *symbolsk vold*. Wilken (2008, s. 68 sitert av Bourdieu):

Makten til å få en bestemt virkelighetsforståelse til å fremstå som objektiv og sann, uten at det er klart for de involverte at det er prat om en vilkårlig virkelighetsforståelse, samtidig som det heller ikke er klart at alternative virkelighetsforståelser utelukkes.

Dette handler ikke om fysisk vold, men om en mer usynlig form for makt. De som utøver makten og de som det utøves på, miskjenner at det foregår en form av maktbruk (Bourdieu, 2008). I skolen kan det være mange elever og studenter som kan oppleve en form for symbolsk vold. Elever kan bli dømt, eller vurdert som mindre dyktige enn andre. For eksempel: Både på ungdomsskolen, videregående og høgskolen/universitet får elever/studenter karakterer, her kan de som får lave karakterer oppleve at de er mindre flinke enn sine medelever/studenter. Og hvis eleven/studenten tar til seg utdanningssystemets negative vurdering, er dette en form for symbolsk vold.

## 2.1.4 Habitus

Begrepet *habitus* er blitt brukt av mange forskere, inkludert Bourdieu. Han ser på dette begrepet som et integrert system som består av varige og kroppsliggjorte anlegg som bestemmer hvordan vi oppfatter, vurderer og handler i den sosiale og fysiske verden (Aakvåg, 2008). Det er altså ikke noe som er fysisk uten på oss og som en kan se, men det sitter i sinnet og setter preg på det vi tenker, gjør og ikke minst, hvem vi er. Som mennesker er vi ikke alltid bevisst på vår egen habitus og hvordan den kan påvirke i de situasjonene vi opptrer i (Aakvåg, 2008). Gjennom oppveksten så formes menneskets habitus. Den sosiale og kulturelle konteksten som en person blir oppdratt i, spiller inn i betydningen av habitus (Bourdieu & Passeron, 1994). Fra vi blir født foregår det en kontinuerlig ubevisst internalisering av de objektive strukturene som en får erfaring fra, for eksempel familie, venner eller nærmiljøet. Forståelsen av hva som er rett eller galt, dårlig eller bra, tilegner vi oss tidlig i barndommen og blir ervervet gjennom erfaringer og kulturen en opptrer i (Bourdieu & Passeron, 1994). De kulturelle normene sitter godt i kroppen vår og utenfor vår bevissthet. Kroppen vår formes av habitus, men det uttrykker også dette gjennom kulturelle normer for hva som er riktig eller feil. I undervisningen sammen med mine voksne minoritetsspråklige kommer vi stadig inn på temaer og situasjoner som viser de store kulturelle kontrastene, og hva som da blir regnet som rett eller galt et sted, har en helt annen betydningen et annet sted.

Innvandrere kan ofte ha en helt annen oppfatning og mening for hva som er bra og dårlig, enn det de etnisk norske har, og kan oppleve å bli ekskludert fra samfunnet på grunn av det, men de inngår likevel i en sosial relasjon (Wilken, 2006, s. 37). Habitus er ikke bare et individuelt anliggende, men også kollektiv og samfunnsmessig. Den individuelle delen er summen av de tidlige erfaringene og er med på å personliggjøre det sosiale. Habitus er kollektiv fordi den tilegnes i et sosialt miljø, gjennom en kultur som kan karakteriseres ved en eller annen form for fellesskap og en felles forståelse. Det kollektive og det sosiale miljøet danner rammen for det individuelle og gjør det forståelig i bestemte sosiale handlinger. Habitus er samfunnsmessig fordi den gjør at vi aksepterer og tar for gitt de ulikhetene som er i samfunnet (Wilken, 2006, s. 37 og Bourdieu & Passeron, 1994). De kulturelle preferanserammene i habitus vil bli bekrefta og reproduisert i møte med sekundærsosialiseringen, men dette er ikke alltid tilfelle. Innvandrere og flyktninger kan oppleve at deres habitus er i utakt med den sosiale virkeligheten de lever i (Wilken, 2008). Dette er et brudd mellom den primær og sekundær erfaringer, som kan føre til personlige tragedier, men også mulighet til sosial



Høgskolen  
i Innlandet

fornyelse. Bourdieu og Passeron (1994) viser til at mellom ulike habitus kan det ofte være maktrelasjoner, og at det ofte vil være majoriteten som bestemmer habitus og hva som er det normale. Innvandrere og flyktninger som kommer inn i den norske skolen, kan oppleve en kultur som ikke tar hensyn til deres kulturelle bakgrunn og preferanser.

Bourdieu på sin side er ikke hovedsakelig opptatt av sosialfilosofiske betraktninger om hvordan anerkjennelse bør være noe gjensidig i samfunnet, men han forsøker heller å beskrive hvordan anerkjennelseskamper foregår og er en viktig del ved dominansforhold – i motsetning til Honneth som er mer opptatt av anerkjennelsesrelasjoner og hvordan etableringen av dette henger sammen med selvets utvikling og rettferdigheter i samfunnet. Edward Said derimot viser til det store skille mellom Østen og Vesten: de andre og oss – det dominans- og maktforholdet som utspiller seg kommer tydelig fram i deltakerne sine opplevelser og erfaringer.

## 2.2 Axel Honneths anerkjennelsesteori

Honneths anerkjennelsesteori bunner i en forståelse av menneskets grunnleggende behov for anerkjennelse og mulighetene for fri selvrealisering (Jordet, 2020, s. 24). Honneths anerkjennelsesteori bygger videre på filosofen Georg W. F. Hegel og sosialpsykologen George H. Mead sine teorier. Hegel var den først som gjorde anerkjennelsesbegrepet kjent som en grunnbetingelse i menneskelivet, og som kunne være med til å forstå samfunnets sosiale utvikling. Hegel på sin side, mente at anerkjennelse var en forutsetning for et individs identitetsdannelse, og da at samfunnet sin sosiale utvikling bare kunne bli forstått i lys av dette behovet (Jordet, 2020, s. 91). Og det er med dette grunnlaget Honneth har videreutviklet sin anerkjennelsesteori ved å knytte Hegel og Mead sine teorier til mer nyere samfunnsvitenskapelig forskning.

Honneth er opptatt av hvordan individet og samfunnets utvikling er avhengig av at individene anerkjenner hverandre og at dette er et gjensidighetsforhold (Jordet, s. 94). Honneth forklarer dette på følgende måte: individene bare oppnår sosialt medlemskap og dermed et positivt selvforhold gjennom gjensidig anerkjennelse (Honneth, 2008, s. 227). Han er også engasjert i det at stadig økende antall mennesker blitt utstøtt av samfunnets fellesskap, ikke bare økonomisk, men også tap av sosial prestisje som rammer individets identitet





Høgskolen  
i Innlandet

(Honneth, 2008). På akkurat samme måte som Bourdieu, mener Honneth at behovet for anerkjennelse er på flere nivåer, og at disse kampene i samfunnet handler om mer enn økonomisk kapital og status. Honneth sier at selve forutsetningen for at et samfunn skal være rettferdig ligger i mennesket sine muligheter for selvrealisering og da mennesket og samfunnet sin utvikling i lys av en sosial kamp om anerkjennelse (Honneth, 2008).

Vi har alle sammen et behov for å bli sett, forstått og akseptert. Anerkjennelse er et universelt menneskelig behov (Jordet, 2020; Honneth, 2008). Makroteorien selvbestemmelsesteori tar for seg mennesker motivasjon og livskvalitet og hvordan dette henger sammen det både de sosiale og kulturelle omgivelsene et mennesker lever sitt liv i. Teorien tar sikte på motivasjon og evne til å være selvbestemt i sin egen læringsprosess, ut ifra at det psykologiske behovet blir ivaretatt (Jordet, 2020, s. 292). Denne teorien bygger oppunder Honneth sin teori om at anerkjennelse er en normativ teori, og en betingelse for menneskets frie selvrealisering.

### 2.2.1 De tre sfærene for anerkjennelse

Honneth viser til at for å ha en positiv identitetsutvikling så er det avhengig av at en får erfare og oppnår anerkjennelse i de tre sfærene, kjærlighet, rett og solidaritet (Honneth, 2008). Og det er gjennom disse at den nødvendige selvrealiseringen utvikles og bidrar til å forme menneskets identitet: selvtilit, selvrespekt og selvverdsettelse – som utgjør individets praktiske selvforhold. Anerkjennelse kan sies å være et grunnleggende antropologisk behov, men også en normativ forventning som er knyttet opp til etableringen, videreutviklingen og forbedringen av intersubjektive relasjoner (Honneth, 2003). Honneth mener at anerkjennelse i form av kjærlighet, respekt og verdsettelse er flerdimensjonal, da for at den innehar en dimensjon for en persons selvrelasjon, personens relasjon til andre mennesker, men også til samfunnets sosiale sfærer. Altså, handler anerkjennelse om at det er en intersubjektiv og gjensidig relasjon som vil påvirke, men at det også må være en forutsetning for en person og grupper sin identitetsdannelse og samfunnsdannelse.

I de tre anerkjennelsessfærene kan det oppstå ulike former for krenkelse. I kjærlighets sfæren kan dette komme til syne ved ulike former for mishandling som er med på å frata individet sin grunnleggende tillit til seg selv som en person som har unike behov. I den rettslige sfæren handler krenkelse om tap av rettigheter. Det kan være følelsen av at en ikke blir sett på som en



Høgskolen  
i Innlandet

moralsk ansvarlig person, som har de samme rettighetene som alle andre. Den siste sfæren, solidaritetssfæren, er krenkelse noe som er knyttet til erfaringene som en person kan oppleve ved at deres evner og ressurser blir ansett som mindre verdifulle og blir satt utenfor det sosiale fellesskapet (Honneth, 2008, s. 172). Når krenkelser oppstår, eller manglende anerkjennelse, så vil det være en ydmykelse som truer eller kan bidra til å skade identiteten. Hovedfokuset i denne masteroppgaven vil være den solidariske sfæren, men samtidig vil de to andre sfærene også bli løftet fram fordi de utgjør en vesentlig del av det å forstå Honneth sine tanker om anerkjennelse.

## 2.2.2 Solidaritetssfæren

Alle mennesker har et behov for å bli verdsatt for sine ytelser og bidrag i det sosiale fellesskapet. Det handler om et individs muligheter til å kunne tre frem sosialt og ta i bruk sine ferdigheter, evner og kunnskap. Dette utgjør grunnlaget for verdsettning som skjer ved å være medlemmer av det sosiale fellesskapet. Men også i denne sfæren er utgangspunktet det samme – nemlig at erfaringen av kjærlighet er grunnleggende. I følge Honneth viser han til at:

Det er igennem fællesskabet eller samfundet, hvor individets deltagelse og positive engagement i det situerede fællesskab bliver anerkendt. Det er igennem fællesskabet, at subjektet i samhørighed med andre dels indgår i et fællesskab, hvor det kan genkende sig selv, dels bliver anerkendt for sin egen unikke partikularitet – som særegent individ.

(Honneth, 2003, s. 16)

Denne sfæren bygger på at mennesket blir anerkjent for sin livsstil, prestasjoner, handlinger og egenskaper som kommer til uttrykk. I det sosiale samspillet vil anerkjennelse gi individet muligheter til å oppleve sosiale verdsettelse ved å delta i et fellesskap. Dette fellesskapet kan være familie, jobb eller skole. Honneth (2006, s. 168) forklarer at en kan føle seg verdifull da man blir anerkjent for de prestasjoner som man deler med andre. Den verdien som individet tillegges av fellesskapet bygger på de gitte kulturelle verdiene, samt de tilhørende kriteriene for hvordan dette gir sosial relevans. Det handler blant annet om at ulike fellesskap etablerer ulike verdier for hvordan deltakerne orienterer seg mot felles mål. Innenfor skolefeltet vil det for eksempel være bestemte verdier som er rådende og som bidrar til å bestemme hva som blir oppfattet som verdifulle prestasjoner. Sosial verdsettelse er med andre ord knyttet til hvilke



Høgskolen  
i Innlandet

vurdering fellesskapet opplever individets bidrag som relevant eller viktig, og det vil derfor være individets bidrag som vil være gjenstand for anerkjennelse (Jordet, 2020, s. 103). Ved at en opplever at sitt bidrag og sine ytelser blir tatt imot og er noe som blir anerkjent av fellesskapet vil det også kunne føre til et positivt forhold til sine egenskaper og ferdigheter, også kalt speiling (Honneth, 2008). Denne speilingen handler om at individet ser seg selv i de kulturelt ladede verdivurderinger som en får på grunn av sine ytelser, og som kan bidra til utvikling av sine prestasjoner som verdifulle. På den andre siden kan en også oppleve at sine prestasjoner og egenskaper blir nedvurdert og det vil også kunne føre til at en selv nedvurderer det. Honneth (2008, s. 123) viser til spenningen i verdisystemet til fellesskapet for å vise til hvilke verdier som blir tillagt verdier og ikke. De verdiene som dominerer vil være den sosiale gruppa som har lyktes å gi gjennomslag for det som blir oppfattet som sant, viktig og godt i samfunnet, og dermed i fellesskapet – gruppens verdier, livsformer, ideer og prestasjoner er det som vil ansees som mest verdifullt og den rådende kulturelle kapitalen speiler derfor maktforholdene i samfunnet (Jordet, 2020, s.104). Honneth (2008, s.140) peker på krenkelser i denne sfæren som all atferd som gjør at individet opplever å føle seg mindre verdt og påvirker selvverdet negativt – opplevelsen av skam oppleves fordi en ikke lykkes å leve opp til de sosiale eller kulturelle standardene som er satt av en selv, eller av samfunnet rundt. Dette kan være i form av at en opplever å bli usynliggjort, oversett eller at anerkjennelse blir holdt tilbake. Honneth beskriver hvordan opplevelsen og erfaringen manglende anerkjennelse er: Subjektet skammer seg over seg selv når det opplever motgang i handlingslivet, og opplever derfor at det har mindre sosial verdi enn det i utgangspunktet tok for gitt (Honneth, 2008, s.146).

Skammen som Honneth referer til er subjektets erfaringer i opplevelsen av å bli krenket, og at dette rammer ens selvverd. Hvem som utfører krenkelsen og individets sårbarhet, samt krenkelsens varighet og omfang kan bidra til å gjøre en syk (Jordet, 2020, s. 107). Tittelen på boken til Honneth «Kamp om anerkjennelse» viser nettopp dette, at de mange emosjonelle erfaringene og opplevelsene krenkelsen gir, spiller inn på hvordan et individ utvikler et godt selvverd, en trygg identitet og fri selvrealisering.

### 2.2.3 Kjærlighetssfæren

Ved anerkjennelse i form av kjærlighet i den private sfæren så vil mennesket kunne erfare og oppleve omsorg, varme og nære emosjonelle bånd. Honneth (2006, s.130) forklarer at kjærlighetssfæren må sees i en større sammenheng enn kun det romantiske og intime forholdet, men at dette tar for seg de nære og primære relasjonene som et individ inngår i. Dette gjelder gjerne forhold som vennskap, foreldre, søsken og øvrige familie. Honneth forklarer det slik: «Med kjærlighetsforhold skal således forstås alle primærrelasjoner, der består af stærke, følelsesmæssige bånd mellom få personer, således som vi finder de i erotiske parforhold, venskaber og i forholdet mellem forældre og børn» (Honneth, 2006, s.130).

Han knytter kjærlighetsbegrepet til relasjonen mellom få mennesker i den private sfære, og da de primære relasjonene som foreldre-barn, venneforhold og parforhold som idealtypiske eksempler. Et hvert individ har behov for å bli verdsatt og elsket akkurat som den er, og at man får erfare dette uavhengig av sine prestasjoner eller ytelser. Omsorg og kjærlighet er en forutsetning for å utvikle selvtillit og selvfølelse. Jordet (2020, s. 96) hevder at erfaringen vi får gjennom kjærlighet er med på å bedre grunnen for et selvforhold sånn at individet kan utvikle en grunnleggende tillit til andre mennesker, men også til seg selv og da sin egen verdi som menneske. Erfaringen av kjærlighet er derfor særdeles viktig i menneskets primære psykososiale miljøbetingelse – altså at den primære relasjonen av omsorg er nødvendig for at et menneske skal kunne vokse og utvikle seg. Honneth (2006, s. 131-132) bygger opp om dette ved å vise til at det basale i erfaringen av kjærlighet handler om at det må representere en grunnleggende erfaring som må ligge til grunn i et menneskets liv, for at en skal kunne utvikle seg til et psykisk sunt menneske. Det er med på å gi individet det grunnsjiktet av emosjonell trygghet og en tro på sin egen verdi som menneske for å kunne delta i det sosiale liv (Jordet, 2020, s. 98). Kjærlighet er med andre ord fundamentet i et individ som gjør at en kan delta autonomt i det offentlig liv – og som er kjernen i et menneskelivet.

### 2.2.4 Rettsfæren

Anerkjennelse som rettigheter har en annen karakter enn kjærlighet - Honneth (2006, s. 146-147). I den offentlige sfære handler det om prinsipper for individets deltakelse i det offentlig rom med de rettighetene mennesket tilkjennes og de pliktene som en møter. I den



Høgskolen  
i Innlandet

primæresfæren har de primære relasjonene en stor betydning, men i den rettslige sfæren møter en mennesker som man ikke er følelsesmessig involvert i, men som man må forholdet seg rettferdig til, på en gjensidig måte. Ifølge Honneth (2003) handler den rettslige sfæren om tildeling av rettigheter og hvert individ skal anerkjennes som rettssubjekter. Ved å oppleve anerkjennelse i rettssfæren bidrar dette til utvikling av selvrespekt, som også er knyttet til menneskets bevissthet om at en har de samme rettighetene som andre i samfunnet (Honneth, 2006, s. 162). Honneth (2006) hevder at rettsfæren tar for seg allmenngjørende interesser som vises gjennom de rettighetene som staten sikrer sine borgere ved demokratiske og politiske rettigheter, velferdsgoder, arbeid og rett til utdanning. Honneth uttrykker det på følgende måte:

Iggennem de universelle rettigheder, der er givet til alle medlemmer af samfundet, er subjektet i stand til å få selvrespekt eller agtelse for sig selv som et lige medlem af samfundet blant andre. Anerkendelse gives her igennem de lovmæssige relationer, der forskriver de rettigheder, som subjektet har positiv adgang til, så som velfærdsstatens goder. (Honneth, 2003, s. 16)

Ved at individet er i besittelse av universelle rettigheter og selvrespekt, betyr dette at en er bevisst seg selv som en moralsk person som er i stand til å inngå i den offentlige sfære. Anerkjennelse i form av rettigheter bidrar altså til å sikre menneskets grunnleggende muligheter for å realisere sin autonomi. Ved å ha rettigheter så gjør dette at en er i stand til å stå fram og føle seg grunnleggende like som andre (Honneth, 2003, s. 16). Likevel så kan en oppleve krenkelser. I mitt arbeid med minoritetsspråklige, vil opplevelsen av å kunne bli utsatt for forskjellsbehandling av og fra myndighetene, oppleves som krenkende og urettferdig. Ved at en ikke er klar over sine rettigheter vil kunne oppleves som å bli holdt utenfor fellesskapet. Honneth (2006) bruker begrepet sosial død om krenkelser som blir erfart i rettssfæren. Her er det flere elementer som kan bidra til dette, blant annet inkluderingsvansker ved minoriteters kamp for å bevare sin kultur, språk eller religion.

Nancy Fraser trekker blant annet fram rettferdighetskrav som et element i sin kritikk Axel Honneths anerkjennelsesteori. Her peker hun på at kravet om anerkjennelse kan være et legitimt rettferdighetskrav, men at Honneth sin tilnærming ikke gir noen kriterier som er i stand til å vurdere når kravet om anerkjennelse er et legitimt rettferdighetskrav. Hun viser til det hun mener om at Honneth bygger på at alle krav må vurderes for om det er med på å



**Høgskolen  
i Innlandet**

styrke eller svekke en persons selvfølelse, hvor hun trekker fram at noen gruppers selvfølelse og identitet kan styrkes ved at en nedvurderer en annen gruppe. Anerkjennelseskravet blir ikke avvist av Fraser, men hun hevder at dette må begrunnes med spørsmål som omhandler status. Her viser hun til at noen grupper marginaliseres og at dette bidrar til å gi dem status som underordnet og ikke som fullverdige deltakere i samfunnet (Fjørtoft, 2009).

## 2.3 Postkolonialisme

Postkolonial teori ser blant annet på de symbolske konsekvensene kolonialismen og imperialismen har hatt i en verdenssammenheng, men det er også en politisk filosofisk teori, der den vestlige verden fremstår som moderne, opplyst og rasjonell ved at resten av verden blir beskrevet og skapt ved å fremstille resten av verden som tradisjonell, mystisk og underutviklet (Andreotti, 2011). Forholdet mellom vesten og ikke-vesten ble definert og beskrevet ut fra rase, hvit og ikke-hvit. Andreotti (2011) viser til at postkoloniale studier retter søkelyset på de ulike manifestasjoner og de symbolske effektene den koloniale erobringshistorien har hatt i og utenfor Europa. Postkolonialisme har lenge vært dominerende innenfor de litteraturteoretiske retningene i de engelsktalende landene, men at dette også har spredd seg til å gjelde historie, kulturstudier, kunsthistorie og antropologi, noe som viser at de ulike måtene for hvordan denne teorien blir tolket og definert (Hauge, 2007, s. 7-10).

Postkoloniale teorier kan sees på ulike måter. Andreotti (2011, s.3) viser til globalt hegemoni i forklaringen på hvordan den vestlige makten trer frem som universell gjennom institusjoner (skole og universiteter) og organisasjonsmåter (nasjonalstater og demokrati). Høgmo (2005) på sin side forklarer det hegemoniske menneskesynet om at *vi* står over *dem*, stammer fra en kulturhistorisk tid i Europa. Grensen mellom *oss* og *de andre* har blitt forsøkt definert for å kunne skape et skille, en dikotomisering der *vi* blir sett på som siviliserte og *dem* som de ville (Andreotti, 2011, s.3).

*Den andre* og *andregjøring* er sentrale begreper i Edward Said sin postkoloniale teori og som kan sees i sammenheng med hans bok fra 1978, *Orientalisme*. Dette skillet mellom *oss* og *dem*, *den andre* og *andregjøring*, handler om dette skillet mellom Østen og Vesten.

### 2.3.1 Edward Said – orientalismen

Said var av palestinsk opprinnelse og tilsatt som professor ved Columbia universitetet i New York allerede som 28-åring. Da boken hans «Orientalismen» (1978) ble publisert, var synet og meningene om palestinere synonymt med en terrorist. Tanken og ideen om at arabere kunne være intellektuelle var nærmeste ikke-eksisterende i vestlig offentlighet (Said, 2003). Dette viser også hvordan synet og forståelse av mennesket er skapt og dannet i det som Høgmo forklarer som det hegemoniske menneskesynet.



Høgskolen  
i Innlandet

I Orientalismen møter vi begrepet andregjøring (de andre) som en teoretisk tilnærming hvor Said analyserer diskursive praksiser som produseres av orienten som en kontrast til vesten. I begrepet ligger det en hegemonisk diskursiv konstitusjon av subjekt, altså at i interaksjon med det sosiale miljøet vil man kunne få en forståelse av seg selv, ved for eksempel gjennom bekreftelser (Said, 2003). Dette viser også at begrepet har en maktdimensjon i seg, ved at det kan virke annerledes avhengig av individets sosiale posisjon, som handler om det er hegemonisk eller ikke. Vi er avhengig av andre for å kunne forstå oss selv – og at dette skjer gjennom representasjoner ved at kulturell identitet skapes i sosiale interaksjoner. Said (2003) peker også på hvordan de store narrativer som omhandler kulturelle forskjeller er blitt formet i hierarkiske binære opposisjoner, og gjennom disse narrative om oriente, så har det i en europeisk sammenheng gjort imperialismen legitimt, ved at det er blitt lagd en forestilling om *den andre* som er med på å legitimere dominansforhold. Altså, at når *den andre* blir lagd som en todelt opposisjon og en motstand til forestillingen om *oss*, så er dette med på å godta forståelsen av dette dominansforholdet.

Said skriver at: «No matter how deep the specific exception, no matter how much a single Oriental can escape the fences placed around him, he is first an Oriental, second a human being, and last again an Oriental” (Said, 2003, s. 102). Dette viser til et av hovedtrekkene i Said sin orientalisme der *den andre* har en uforanderlig praksis i møte med en forestilling om *oss* som en motstand og kontrastering av *den andre* – Vestens kontrast til orienten. Her blir orienten, *den andre*, beskrevet som irrasjonell, annerledes, barnslig og fordervet, mens den europeiske diskursen blir lagt frem og forstått som rasjonell, dydig, moden og normal (Said, 2003, s. 40). Dette kan forstås som at gjennom den binære opposisjonen, så blir avhengighetsforholdet eksplisitt, altså at hvordan konstruksjonen av den andre blir fremstilt som underutviklet er nødvendig for å skape det vestlige selvet som kulturelt overlegent. Med andre ord, så mener Said at orientalske prosesser ikke er ren tilfeldighet eller ubevist prosess som har skjedd oppgjennom menneskets historie, men at dette er preget at sosiale konstruksjoner av *oss* og *den andre* gjennom maktpolitikk og en hegemonisk forståelse av hva som er normalt.

I kritikken av Said handler dette blant annet om at han blir kritisert for å overse og ikke kommunisere godt nok de historiske variasjonene, at han essensialiserer Vesten like mye som han legger fram beskrivelser av Orienten, men også for å konstruere fikserte forestillinger om Østen og Vesten (Andreotti, 2011). Sånn jeg tolker og forstår Said er hans tanker om den





Høgskolen  
i Innlandet

relasjonen mellom majoritet og minoritet et fruktbart bidrag som vil komme nytte i analysen hvor jeg vil utforske dette.

### 2.3.2 Gayatri Chakravorty Spivak - synliggjøre stemmen

I likhet med Said, er også Spivak interessert i den koloniale forestillingen av vesten og østen, og skapelsen av den andre. I motsetning til Said som er opptatt av makt og kunnskap i skapelsen av kolonial diskurs, så er Spivak mer interessert i *den andre*, og da å kunne synliggjøre stemmen til den underordnede (den andre) (Andreotti, 2011). Andreotti (2011) legger fram hvordan Spivak tolker begrepet underordnede med denne definisjonen:

Subalternitu is defined as a «space of difference» where discursive regimes locate/imprison the body or the voice of the marginalized. (Andreotti, 2011, s. 37).

Spivak (1990) er opptatt av å legge fram og vise den underordnes representasjonsproblemer og da å synliggjøre denne stemmen. Hun viser til skapelsen av den tredje verden som en todelt opposisjon til den første verden, og at denne skapelsen av den tredje verden er rett og slett et uttrykk for vestlig kulturell dominans, hvor de vestlige interessene blir naturalisert og universalisert videre til resten av verden (Spivak, 1990). Som et resultat av dette, hevder Spivak til at den underordnende vil i møte denne forståelsen få et mindreverdighetskompleks i møte med den siviliserte. Ved at en skaper et subjekt som kan føle seg mindreverdig og underlegen, så ønsker den underordnende å bli sivilisert selv – dette er med på bygge oppunder vestens kulturelle overlegenhet. Da disse prosessene blir naturalisert i en hierarkisk og uforanderlig subjektposisjon som igjen blir innlemmet i de kulturelle og sosiale diskursene, så vil ikke individene merke at verden kan være konstruert på et annet vis, dette viser Spivak til som epistemisk vold (Spivak, 1990).

I essayet til Spivak «Can the Subaltern speak» fra 1988, tar hun opp vestens trang til å snakke for den underordnede. Da den underordnede snakker, så vil det som blir sagt bli tolket gjennom en vestlig logikk som kan bidra til å usynliggjøre og forkludre den underordnedes budskap. I essayet løfter Spivak (1988) også fram hvordan den underordnede blir beskrevet ut fra bestemte ideologiske og politiske utgangspunkt, der hun legger fram to representasjonsformer for å vise til eksempler av hvordan den andre foregår. Det ene handler om at en snakker for den andre, at en tolker det som blir sagt med en vestlig logikk og



**Høgskolen  
i Innlandet**

utelukke andre muligheter for endring. Det andre eksemplet tar for seg muligheten til å snakke om den andre, altså en representasjon av hvordan et individ skal være gjennom en vestlig forståelse av verden (Spivak, 1988). Spivak mener at dette er med på å usynliggjøre den underordnede og dens muligheter til å bli hørt ut fra dens egne premisser og logikk om verden.

I kritikken av Spivak blir det løftet fram dette med at den underordnede ikke har en egen stemme eller blir hørt av den kulturelle eliten, som noe pessimistisk og at hun ikke gjør rede for alternative måter å støtte og anerkjenne den underordnede på (Andreotti, 2011). I analysearbeidet av intervjuene som er gjort med deltakerne, er det nettopp dette som vil være en god innsikt i det å forstå hvordan deltakerne opplever hvordan deres kulturelle bakgrunn blir anerkjent i undervisningen.

### 3. Vitenskapsteori og metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for og begrunne valg av vitenskapsteoretisk perspektiv og valg av metode som er blitt brukt i studien. Det vitenskapsteoretiske perspektivet vil først bli presentert, deretter vil valg av metode, utvalg, intervjuguide, gjennomføringen av intervju, samt analysestrategier bli lagt frem. Videre vil mine etiske overveielser bli presentert og diskutert. Hensikten er å tydeliggjøre grunnlaget for studiets fortolkninger, slik at pålitelighet og gyldighet er sikret. Helt til slutt vil jeg derfor reflektere over studiets gjennomføring og kvalitet der fordeler og ulemper med forskningsoppgaven vil bli løftet fram.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Fenomenologien er en langvarig filosofisk tradisjon som Edmund Husserls filosofi og metode har sitt utspring fra. Han var interessert tradisjonelle erkjennelsesteoretiske problemstillinger. Husserl bryter med datidens filosofi og det han mener er et feilaktig syn på hva erkjennelse er. Hans tanker og virke har fått stor betydning for humanvitenskapelige forskere, i den forstand at han fremmer mennesker som er ikke mekanisk passivt apparat uten sanseinntrykk, men heller et vesen som aktivt skaper sin verden (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Han mener at bevisstheten vår er rettet mot de objektene som en forholder seg til og at disse objektene ikke kan bli tatt fra den bevisstheten som betrakter dem. I dette så er erkjennelsen, ifølge Husserl, en subjektiv erfaring. Videre ble fenomenologien videreutviklet av blant andre Martin Heidegger som var en tidligere elev av Husserl, Jean-Paul Satre og Maurice Merleau-Ponty. Heidegger forsto mennesket som et fortolkende vesen og at mennesker primært er en del av en verden av betydning, relasjon og formål, og sekundært i en verden av fysiske gjenstander. Her mener Heidegger at vi ikke kun kan forklare verden gjennom vår livserfaring, men at vi også fortolker den, noe som også fører Heidegger inn i hermeneutikken.

Empirigrunnlaget for denne studien er hvordan minoritetsspråklige opplever at deres sosiokulturelle bakgrunn blir anerkjent i undervisningen, og det medfører at jeg opererer innenfor fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv i denne masteroppgaven. Fenomenologien er en fortolkende forskningstradisjon, der det handler om å prøve å forstå sosiale fenomener ut fra en persons egne erfaringer og opplevelser, slik de opptrer for dem (Kvale & Brinkmann, 2015 og Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 78). Det handler om å forklare fenomenene slik de vektlegges og oppfattes i vår livsverden (Løkken, 2013, s. 31-36).



Høgskolen  
i Innlandet

Begrepet livsverden er et sentralt begrepet innenfor fenomenologi, som tar sikte på å forklare om den verden vi lever i med vekt på hvordan språklige uttrykk, gjenstander og individer opplever, sanser og erfarer verden. Kvarv (2016, s. 91) poengterer at livsverdens innhold er den vi hele tiden omgir oss med, og som vi lever våre liv i. Det er denne subjektive opplevelsen og det å forsøke å få en dypere forståelse og mening i individets erfaringer og opplevelser som står sentralt i fenomenologien (Johannesen et al., 2016, s. 78).

Hensikten med denne studien er å få innsikt og en dypere forståelse av hvordan minoritetsspråklige opplever at deres sosiokulturelle bakgrunn blir anerkjent i undervisningen. Det vil derfor være at deltakerne kommer med bidrag som gjør at dette må fortolkes og forstås av meg som forsker, samt at deltakerne uttrykker sine fortolkninger av hvordan de opplever å bli anerkjent i undervisningen. Gilje og Grimen (1993, s. 143) forklarer at hermeneutikken handler om «fortolkning og forståelse av meningsfulle fenomener». Det vil i dette forskningsprosjektet handle om at min forforståelse er et grunnlag for å kunne se nærmere på, og utforske meningen med empirien og de opplevelsene og erfaringene deltakerne gir uttrykk for, samt at en utvider forståelsen av det som uttrykkes ved hjelp av teori (Gilje & Grimen 1993, s. 148).

## 3.2 Metode

Postholm og Jacobsen (2018, s. 95) viser til kvalitativ metode som et ledd i forskningen der intensjonen er å forstå og beskrive hva mennesker gjør i sitt hverdagsliv og hvilken betydning det har for dem. Ett av paradigmen innenfor kvalitativ forskning er konstruktivismen, som Postholm (2010, s. 126) forklarer som en fortolkende tradisjon. Dette vil også innebære at jeg som forsker handler innenfor et paradigme, der det ontologiske perspektivet forstås som at den sosiale virkeligheten er noe som er konstruert og utviklet gjennom det sosiale samspillet vi mennesker omgir oss med (Postholm, 2010, s. 129). I dette forskningsprosjektet legger jeg til grunn en kvalitativ tilnærming, der forskningen vil høre til det konstruktivistiske paradigmet. Jeg som forsker må være bevisst på at den sosiale virkeligheten er noe dynamisk og som stadig er i endring, men også at kunnskap som blir produsert kan forstås på ulike måter.



Høgskolen  
i Innlandet

Ved å ta i bruk kvalitativ metode så er forskeren vanligvis opptatt av hvordan noe gjøres, fremstår, oppleves eller sies. Kvalitativ metode er ofte forbundet med en form av nærhet mellom forsker og deltaker, der forskeren har som mål å løfte fram deltakerens sin historie fra deres perspektiv (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 19). Postholm (2010, s. 35) forklarer at det å gjøre kvalitativ forskning er en situert aktivitet der forskeren arbeider i forskningsfeltet for å få frem forskningsdeltakerne sin historie. Denzin og Licoln underbygger dette ved å forklare at: «a situated activity that locates the observer in the world. It consist of a set of interpretative, material practices that make the word visible. These practices transform the world” (Denzin & Licoln, 2011, s.3).

Jeg har valgt kvalitativt forskningsintervju fordi jeg er interessert i, og ønsker å få en dypere forståelse av hvordan voksne minoritetsspråklige opplever undervisningen, og da spesielt hvordan deres bakgrunn blir anerkjent i opplæringssituasjonen. For at det skal være mulig å få tilgang til deltakernes livsverden, så er kvalitativt forskningsintervju en godt egnet metode til dette. Brinkmann og Tanggaard (2012, s. 19) begrunner dette med at en får innblikk i de menneskelige opplevelsene utfra deres ståsted og at det er en fleksibel, dynamisk og tilpasningsdyktig måte å utforske et fenomen på.

### 3.3 Utvalg og deltakere

Denne studien er en intervjustudie med 6 individer som er og har vært deltakere i arbeidsrettet norskopplæring. De har alle fått fiktive navn for å bevare deres anonymitet. Deltakerne som har deltatt i studien er mellom 33 og 58 år gamle. Intervjudeltakerne var 3 kvinner og 3 menn. De er alle fra Afrikanske land. Samtlige av deltakerne har 2-5 års grunnskolebakgrunn fra hjemlandet og det er stor variasjon i hvor lenge de har bodd i Norge, alt fra 4 år til 16 år. Felles for de alle er at de har gjennomgått introduksjonsprogrammet. Noen har gjennomgått flere norskkurs og noen er i gang med grunnskoleutdanning. I tabellen nedenfor blir deltakerne presentert med fiktive navn og informasjon om skole- og arbeidserfaring.

Samara	44 år. Bodd 5 år i Norge og gått 3 år på grunnskole i hjemlandet. Har deltatt på introduksjonsprogrammet og norskkurs. Arbeidserfaring: vært hjemme og passet barna.
Mahammad	47 år. Bodd 5 år i Norge og gått 5 år på grunnskole i hjemlandet. Har deltatt på introduksjonsprogrammet og norskkurs. Arbeidserfaring: jobbet innen konstruksjon og byggearbeid.
Liana	33 år. Bodd i Norge i 4 år og gått 4 år på grunnskole i hjemlandet. Har deltatt på introduksjonsprogrammet, men avsluttet dette da hun ble lovet arbeid. Arbeidserfaring: hjemme sammen med barna og jobbet som servitør i en restaurant.
Nadija	58 år. Bodd 16 år i Norge og gått 2 år på grunnskole i hjemlandet. Deltatt på introduksjonsprogrammet og norskkurs. Arbeidserfaring: vært hjemme sammen med barna. Produsert og solgt varer (grønnsaker og frukt).
Kamir	39 år. Bodd i Norge i 7 år og gått 4 år på grunnskole i hjemlandet. Deltatt på introduksjonsprogrammet. Arbeidserfaring: Jobbet med ulike fysiske arbeid innenfor bygg og anlegg.
Elian	51 år. Bodd i Norge i 6 år og gått 3 år på grunnskole i hjemlandet. Deltatt på introduksjonsprogrammet og norskkurs. Arbeidserfaring: Drevet egen butikk.

Thagaard (2009) viser til at kvalitative studer ofte har et strategisk utvalg som grunnlag, der en velger deltakere som har de egenskapene eller kvalifikasjonene som er strategiske med tanke på problemstillingen og forskningens teoretiske perspektiver. I denne forskningsoppgaven er det ikke mange kriterier som trengs å oppfylles, men det er nødvendig at deltakerne har et forhold til det å lære seg norsk ved å ha gått på norskkurs, introduksjonsprogrammet, grunnskole eller annen skolefaglig bakgrunn. Problemstillingen viser det også til at deltakerne må ha liten eller ingen skolefaglig bakgrunn fra tidligere, så målgruppen av utvalget av informanter vil omhandle voksne minoritetsspråklige som har liten



Høgskolen  
i Innlandet

eller ingen skolefagligbakgrunn fra sitt hjemland, men som har hatt eller har opplevelse med norskopplæring.

Målgruppen for utvalget er et strategisk utvalg som har relevans for å kunne gi informasjon som kan svare på problemstillingen i denne undersøkelsen. Utvalget består av 6 deltakere, der 3 er menn og 3 kvinner. Alle har liten eller ingen skolefagligbakgrunn fra hjemlandet og har deltatt, eller deltar i en eller annen form for norskopplæring. Alder, bakgrunn og førstespråk er varierende. For å sikre at forskningsdeltakerne har forstått prosjektet og hva det innebærer, samt kunne svare på spørsmålene i intervjuet, vil deltakerne som deltar i prosjektet ha et minimum A2-nivå.

Det ble benyttet ulike fremgangsmåter for å komme i kontakt med deltakere som var aktuelle for denne undersøkelsen. I dette arbeidet har jeg tatt kontakt med tidligere elever som oppfyller kriteriene for å delta i undersøkelsen, samt tatt kontakt med tidligere kollega for å høre om hun kjente til deltakere som ville bidra i forskningsprosjektet. Kontakten med deltakerne ble gjort over telefon der forskningsprosjektet ble forklart og tidspunkt og møtested for intervju ble bestemt. En av deltakerne jeg tok kontakt med, ønsket ikke å delta i forskningsprosjektet på nåværende tidspunkt. Det var totalt 7 deltakere som ble spurt om å delta i forskningsprosjektet, der 6 personer ønsket å delta og 1 takket nei. På grunn av smittesituasjonen og karantene, måtte de avtalte intervjuene bli flyttet til et senere tidspunkt.

### 3.4 Intervjuguide

Intervjuguiden ble utformet med bakgrunn av problemstillingen. Jeg har valgt å benytte semistrukturert intervju som et ledd i det å undersøke forskningsprosjektets problemstilling. Bakgrunn til at jeg har valgt å gjøre semistrukturert intervju handler om at det gjør at jeg som forsker har en struktur på spørsmålene som stilles, men også at det er fleksibilitet da det kommer til hvilken rekkefølge spørsmålene stilles i. Dette kan også føre til at deltakerne er med på å forme intervjuets forløp. Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) begrunner dette med at semistrukturert intervju er en samtale som er basert på intervjuguiden og som gir mulighet for at spørsmålenes rekkefølge kan variere. Den noe løse strukturen i intervjuene viser Johannessen et al (2016, s. 145) at det kan være med på å gi et godt grunnlag for informasjonen som kommer fram i intervjuene, for deltakerne selv kan få bidra og forme



Høgskolen  
i Innlandet

intervjuet. I intervjuet ble intervjuguiden brukt som en mal, men selve samtalen med deltakeren var styrende for de innspill de kom med.

### 3.5 Gjennomføring av intervju og transkribering

Jeg var opptatt av at intervjusituasjonen skulle oppleves som komfortabel og trygg for forskningsdeltakerne. Det var derfor viktig å velge et sted som var rolig og uten forstyrrelser. Kvale og Brinkmann (2015, s. 160) forklarer at et godt intervju er avhengig av at intervjuer og deltaker får god kontakt, og at det er intervjueren som må legge til rette for at det skal skje. Det er derfor viktig at jeg som forsker og intervjuer bestreber meg på å opprette god og trygg kontakt som bidrar til at deltakerne er trygge nok til å kunne dele sine opplevelser og erfaringer. Dette kan jeg gjøre ved å lytte aktivt, vise interesse for det deltakerne deler, utøve respekt og gi uttrykk for at jeg lytter og forstår det deltaker forteller (Kvale & Brinkmann, 2015, s.160). Det at jeg tok i bruk båndopptaker under intervjuet, gjorde at jeg var mer frigjort for å måtte notere underveis, og kunne heller fokusere på deltaker og samtalen.

Før vi startet selve intervjuet, innledet jeg samtalene med å gå gjennom samtykkeskjema og informasjonsskrivet jeg tidligere hadde delt med deltakerne. Her tok jeg opp bruk av båndopptaker og hvordan dette ville bli lagret. Deretter valgte jeg å forklare rammene for intervjuet. Dette hevder Kvale og Brinkmann (2015, s.156) er for at forskningsintervjuet er en personlig situasjon, der to parter samtaler om et emne av felles interesser. Det var derfor viktig for meg å forsøke å få til intervjusamtaler der starten av intervjuene var preget av den felles forståelsen vi skapte for dette prosjektet. Jeg gjorde dette ved at jeg og deltakerne fikk avklare forventninger til hverandre og intervjuet. Deretter valgte jeg å løfte fram problemstillingen og forskningsspørsmålene på nytt og forklarte mer rundt dette. Før båndopptakeren ble slått på, ble deltakerne spurt om de hadde noen spørsmål.

Under intervjuet var jeg opptatt av stille oppklarende spørsmål for å sikre at jeg forsto og delte deltakernes forståelse for meningen de uttrykte. Jeg opplevde at intervjuene gikk bedre og bedre for hver gang. Dette handler nok om at jeg ble tryggere og mer roligere i intervjurollen, men også at jeg ble bedre til å lytte og da også stilte bedre oppfølgingsspørsmål. Før jeg avsluttet intervjuene valgte jeg kort oppsummere med deltakerne hva jeg hadde opplevd som hovedpoengene i samtalene med dem, og om dette var





Høgskolen  
i Innlandet

noe de kunne kjenne seg igjen i. Helt til slutt ble alle deltakerne spurt om det var noe mer de ønsket å tilføye til intervjuet før det ble avsluttet.

Under intervjuet ble det brukt båndopptaker som var enkel å koble til PC i etterkant. For å lette arbeidet med transkriberingen, ble Transcriber<sup>1</sup> lastet ned og tatt i bruk. Her hadde jeg mulighet til å sammenstille lyd og skrift sånn at det var lettere å kunne sjekke at transkriberingen stemte overens med lydfilen. I opptaket var det noen ganger lav lyd, der det var behov for å kunne lytte gjentatte ganger til opptaket. Transkriberingsprogrammet gjorde det også enkelt for å kunne dele opp samtalene for hva som ble sagt av intervjuer og deltaker. Jeg valgte å gjøre transkriberingen så fort som mulig etter intervjuet. Dette ble gjort samme dag eller dagen etter. Bakgrunnen er for at jeg ønsket å ha intervjuet ferskt i minnet er for at jeg da kunne tilføye mine refleksjoner av intervjuet (Brinkmann & Tanggaard, 2019 s. 34). Kvale og Brinkmann (2015, s. 204) og Brinkmann og Tanggaard (2019, s. 34) viser til begrensningene det er å transformere en muntlig tale til skriftlig tekst. Intervjusituasjonen abstraheres i det samtalen blir tatt opp på bånd, der kroppsspråket går tapt, men også at stemmeleie, intonasjon og ironi. Ved at jeg tok meg god til transkriberingen der jeg spolte tilbake, lyttet gjentatte ganger og stopper opp, gjordet at jeg fikk reflektert over, og en dypere forståelse for det deltakerne forteller ved at jeg lytter etter det som engasjerer deltakeren og som hen ønsker å formidle. Dette kan handle om gjentakende begreper eller hvordan deltaker legger trykk på ord. I et av intervjuene så var det viktig for deltaker å frem forskjellene og tok i bruk ordene «oss» og «dere» gjentatte ganger.

### 3.6 Ethiske betraktninger og hensyn

I et forskningsprosjekt er det viktig å forholde seg til de gjeldene etiske retningslinjene og prinsippene. Johannessen et al (2016, s. 83) forklarer at etikk handler om forholdene mellom mennesker og hva en kan og ikke kan gjøre mot hverandre. Som forsker må all virksomhet som kan få konsekvenser for den deltakende i forskningsprosjektet, må bedømmes ut fra etiske standarder. De forskningsetiske retningslinjene skal virke rådgivende og veiledende for de som forsker, sånn at det bidrar til at forskeren reflekterer over og avklarer mulige etiske dilemmaer (De nasjonale forskningsetiske komite, 2019). Kvale og Brinkmann (2015, s.113)

---

<sup>1</sup> Transcriber ble lastet ned fra: <http://transag.sourceforge.net/>



Høgskolen  
i Innlandet

viser til at forskeres etiske hensyn i stor grad handler om forskerens kompetanse og evner til å kunne bedømme de ulike etiske problemstillingene som ikke er fastlagte eller bestemte i enhver situasjon. Det er derfor vesentlig at forskeren har en reflekterende, men også kritisk holdning til etiske usikkerhetsområder og at dette er en del av forskningsprosessen, ikke bare under selve intervjuet, men også i for- og etterarbeidet. I avsnittene under vil jeg løfte fram og reflektere over aktuelle etiske utfordringer som har dukket opp i dette forskningsprosjektet, noe også Kvale og Brinkmann (2009) viser til som fire usikkerhetsområder: forskerens rolle, konfidensialitet og informert samtykke, samt mulige konsekvenser.

*I rollen som forskere* er det viktig med integritet. Det er avgjørende for kvaliteten for den vitenskapelige kunnskapen og de etiske avgjørelsene som tas i kvalitativ forskning. Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) begrunner dette med at det er forskeren som har den viktigste rollen i forskningsprosessen. Som forsker i dette forskningsprosjektet vil valg av tematikk, arbeidet og planleggingen av intervjuguide, samt gjennomføringen av intervjuet, og da senere transkriberingen og analysen vil det være viktig at forskeren er klar over sin rolle og påvirkning. Det å ha gått grundig gjennom etiske retningslinjer og teorier i forkant av samtalene med deltakerne, har vært med på å bevisstgjøre min rolle som forsker.

*Informert samtykke* handler om at forskningsdeltakerne blir informert om forskningsprosjektets formål og plan for prosjektet. Johannessen et al (2016, s. 91) viser til at personopplysningsloven stiller krav til samtykke, og at dette skal være frivillig, uttrykkelig og informert erklæring. I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt å gå gjennom samtykkeerklæringen sammen med deltaker før intervjuet. Dette for å sikre at deltaker har forstått, men også at det gir mulighet til å stille spørsmål. I samtykkeerklæringen ble forskningsdeltakerne informert om prosjektets formål, hvordan deltakers anonymitet vil bli sikret, samt deltakernes rett til å trekke seg fra forskningsprosjektet når som helst. Deltakerne som ønsket å bidra i forskningsprosjektet skrev under på samtykkeerklæringen.

*Konfidensialitet* handler om privat informasjon som kan identifisere forskningsdeltakerne ikke blir avslørt. Forskningsdeltakerne har blitt informert om at deres navn vil bli anonymisert, samt at andre identifiserbare opplysninger som hjemland kun vil bli nevnt ut fra land og ikke by/tettsted. Hvordan intervjuet vil bli tatt opp og lagringen av det innspilte intervjuet og transkriberingen, er blitt formidlet til deltakerne. Et grep jeg har brukt for å ivareta personvernet til deltakerne, er at jeg ikke bruker alder, kjønn og hjemlandet i samme tråd.



Høgskolen  
i Innlandet

Da en opptrer som forsker, har man et ansvar for hvilke *konsekvenser* forskningsprosjektet kan ha for forskningsdeltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Deltakelsen i forskningsprosjektet har et nytteperspektiv, der forskningsdeltakerne vil bidra med verdifull innsikt i hvordan voksne minoriteter som har liten eller ingen skolefagligbakgrunn fra hjemlandet, opplevelse av at deres kulturelle bakgrunn blir anerkjent i undervisningen. Etter å ha reflektert over forskningsprosjektet og dens mulig konsekvenser, ser jeg at deltakerne er en utsatt gruppe og negative kategorisering kan påvirke migrantene. Ingierd og Fossheim (2015) begrunner dette med at der forskning har etnisitet som en del av sin forskning, så er det viktig at en sørger for at betegnelsene som blir benyttet ikke oppfattes som krenkende av noen, og da spesielt de deltakerne som deltar i studien. Det vil derfor være sentralt å unngå unødvendige kategoriseringer som vil gi grunnlag for generalisering. I dette forskningsprosjektet har jeg valgt å vise til informantene som deltakere og voksne minoritetsspråklige. Målet med forskningsprosjektet er at det skal gagne denne gruppen, og at det skal ha en positiv innvirkning for andre minoritetsspråklige som har liten eller ingen skolefagligbakgrunn, hvor denne innsikten kan bidra til økt forståelse og tilrettelegging i undervisningen.

### 3.7 Analysestrategi

Allerede i løpet av intervjuet startet min prosessering av datamaterialet, da med mine egne fortolkninger og i møte med det deltakerne fortalte. Etter at selve intervjuet er gjennomført og transkriberingen er blitt gjort, så starter arbeidet med å bearbeide dataene. Å analysere noe hevder Brinkmann og Tanggard (2012, s. 37) handler om å dele noe opp i mindre deler, og at disse enkelte delene vil bli satt i sammenheng i en større kontekst. Videre beskriver de prosessen som en måte å bevege seg på. Forskeren vil bytte mellom å bryte ned og bygge opp, der målet er å få et overblikk og en forståelse av datamaterialet som vil være i stand å sette dette i nye sammenhenger som ikke var åpenbar fra starten av. Som nevnt i punkt 3.1 vil analyseprosessen ha en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming, noe som vil sette preg på analyseprosessen ved at en vil forsøke å innlemme enkeltdele i materialet i større helheter. Analysen skjer i et samspill mellom forståelsen av deler og helhet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 237) forklarer dette med en hermeneutisk sirkel som bidrar til at en for utvidet forståelse av meningen med intervjutekstene. Og det også dette som vil prege min analyseprosess i denne studien.



Høgskolen  
i Innlandet

Selve intervjudataene og tilnærmingen til denne studien har med hovedsak hatt både en abduktiv og induktiv prosess, dette for at kodene og kategoriene har vært det som har lagt grunnlaget (Thaagard, 2018, s. 153). Men ved bruk og gjennom intervjuguiden har jeg lagt vekt på noen teoretiske føringer, men jeg også har vært åpen for andre muligheter i analysen av datamaterialet ved at det kan avdekkes andre mønstre og kategorier. Kategoriene som drøftingen i punkt baserer seg på, er deltakernes opplevelser og meninger, og teorien har blitt innhentet i forkant av intervjuet, men også i etterkant. Den abduktive tilnærmingen handler om at teori og empiri er i et dialektisk forhold mellom data og teori. Teorien vil være nødvendig for å kunne forstå den informasjonen som deltakerne har delt. Denne tilnærmingen krever at forskeren tolker et fenomen som en selv har en forforståelse til, og at den på så måte knyttet til den hermeneutiske tilnærmingen (Alvesson & Sköldberg, 2015, s. 55-61). Denne prosessen og min fortolkning begynner allerede ved designet av prosjektet og de opplysningen som deltakerne deler av seg.

I analysen av datamaterialet som ble innsamlet og transkribert, begynte jeg først ved å lese og lytte til lydopptaket for å få et helhetsinntrykk av det som kommer fram i intervjuene. Min tilnærming til datamaterialet har vært en åpen koding som Postholm (2010, s. 88) forklarer at er en prosess der datamaterialet ordnes og settes i kategorier ved at de ulike tekstene blir beskrevet med koder for så å bli satt i overordnede begreper. Kodene markerte jeg i den transkriberte teksten og i et eget dokument, hvor det senere ble gjort en mer systematisk organisering av datamaterialet for å finne fellestrekk. Brinkmann og Tanggard (2012, s. 39) viser til at koder er nøkkelord som brukes på tekstsegmenter for at man skal kunne identifisere og deretter å kunne sammenlikne eller finne fellestrekk. De overordnede kategoriene jeg kom fram til er knyttet opp til problemstillingen for dette prosjektet: Hvordan passe inn?, oss og dem, tidligere arbeidserfaring, skolebakgrunn og manglende anerkjennelse av kvinners arbeid i hjemmet.

### 3.8 Refleksjoner knyttet til studiets gjennomføring og kvalitet

Helt fra de første tankene om masteroppgaven til prosjektet er avsluttet, er det nødvendig at man reflekterer rundt sine egne oppfattelser, fordommer og forståelse av fenomener, og da



Høgskolen  
i Innlandet

spesielt med tanke på hvordan det vil kunne påvirke eller gi konsekvenser for innsamlingen og behandlingen av datamaterialet. Gjennom studiet og i arbeidet med masterprosjektet, har jeg forsøkt å reflektere over de valgene jeg har tatt, hvor jeg også har forsøkt å beskrive og gjort rede for etiske overveielser, innhenting av data og utviklingen av materialet. Berger (2015, s. 220) forklarer at det å ha et selvkritisk blikk som forsker handler om refleksivitet (reflexivity), der forskeren reflekterer kontinuerlig over sin egen posisjon, men også hvordan dette kan være med på å påvirke forskningen. Refleksivitet er en form for å vise til at forskningen er pålitelig og etisk korrekt. I dette prosjektet har det derfor vært viktig å legge fram alle delene som har dukket opp i arbeidet med forskningen, ikke bare for å vise til refleksjon, men også for å styrke prosjektets validitet og reliabilitet.

Validitet handler om de resultatene som blir lagt frem og tolket, og da gyldighetene av det som kommer fram. Har du målt det du har sagt at du skal måle? (Thagaard, 2018, s. 181). Gyldighet kan sikte til den logiske sammenhengen mellom hvordan prosjektet er blitt utformet og de funnene som forskeren har fått gjennom forskningen. Dette kan gjøres ved at forskeren vurderer om metoden for å svare på oppgavens problemstilling er egnet eller om det er andre elementer som kan påvirke forskningens validitet.

Reliabilitet tar for seg forskningens pålitelighet. Pålitelighet handler om den interne logikken i forskningsprosjektet (Johannessen et al, 2016, s. 36). For å styrke påliteligheten til forskningsprosjektet er det relevant å kunne kjenne til hvem forskeren er, hvilke deltakere/informanter er det som deltar i forskningen, hvilke analytiske grep er brukt, hvilken metode og hvordan har innsamlingen av data blitt brukt. Kan studien etterprøves? Det vil derfor være sentralt å ha en kritisk gjennomgang av forskningens struktur, oppbygning og metode. Thagaard (2018, s. 180) viser til at en må gjøre rede for hvordan en utvikler data, kontakten med deltakerne og den betydningen de prosessene som foregår i feltarbeidet har for utviklingen av data. Dette har jeg forsøkt å gjøre rede for i punkt 3.3 og 3.5, ved å reflektere over forskningsprosessen og de mulige feilkildene som kan opptre.

Detaljerte og gode beskrivelser av forskningsprosessen er også en viktig del knyttet til forskningens generaliserbarhet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 290) viser til at i kvalitative studier så er begrepet generaliserbarhet knyttet til om forskningen kan bidra med kunnskap som er overførbar til andre situasjoner, og som da kan i relevans utover den forskningen den har opptrådd i. Thagaard (2018, s. 182) peker på at et vanlig argument mot intervju som



**Høgskolen  
i Innlandet**

forskningsmetode er at det er for få personer til at resultatene skal kunne generaliseres. På den andre siden så forklarer også Kvale og Brinkmann (2015, s. 294-295) at det ikke alltid er nødvendig med et stort utvalg av deltakere, men at det handler om at beskrivelsene av intervjuprosessen og intervjuene er et produkt av høy kvalitet. Jeg har bestrebet meg på å beskrive og gjengi hele prosessen så utfyllende, nøyaktig og transparent som mulig. I metodekapittelet viser jeg til hvordan jeg har innhentet deltakere til studien og hva slags kjennskap jeg har til deltakerne. Jeg har også gjort rede for hvordan jeg har innhentet og arbeidet med datamaterialet. For å styrke validiteten i oppgaven har jeg i intervjuene med deltakerne stilt oppfølgingsspørsmål for å sikre den informasjonen som er blitt gitt, samt å forhindre misforståelser. Jeg har bestrebet meg på å være åpen rundt de valgene jeg har tatt både før, under og etter selve intervjuet.

## 4. Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere, drøfte og analysere de funnene som ble gjort i intervju av deltakerne. Det vil første komme en kort redegjørelse av bakgrunn til deltakerne som har deltatt i studien. Hovedfunnene vil danne grunnlaget for drøftingen og analysen, der jeg vil se dette i lys av de teoretiske perspektivene som er lagt frem i kapittel 2. I analysen er utvalgte sitater fra deltakerne løftet fram. Dette er sitater som jeg ser på som sentrale knyttet til problemstillingen, og som videre belyses og fortolkes i lys av de teoretiske perspektivene. Noen steder vil det være nødvendig å ta med sitater fra flere deltakere for å løfte fram deres erfaringer. Under transkriberingen valgte jeg å ta bort der deltakerne nevner stedet de opprinnelig er fra, og har erstattet dette med «hjemlandet» - dette for sikre deltakeres anonymitet.

Felles for deltakerne er at de opplever og erfarer at det kan være vanskelig å finne sin plass. Hvordan passer han/hun inn i det nye livet de har tatt fatt på? Hvordan passe inn uten å føle seg annerledes eller mindre verdt? I samtalene med deltakerne kommer det fram at det kan være utfordrende å vite hva som er rett og galt, følelsen av å være annerledes, møte med læreren og de språklige utfordringene. I denne delen vil disse temaene bli løftet fram og analysert, hvor jeg vil bruke sitater fra deltakerne og teori for å belyse funnene.

I arbeidet med intervjuene under og etter transkriberingen har jeg kommet fram til følgende kategorier som vil bli presentert videre i dette kapittelet:

- Hvordan passe inn?
- Oss og dem
- Tidligere arbeidserfaring – ikke godt nok
- Skolebakgrunn – en skam
- Manglende anerkjennelse av kvinners arbeid i hjemmet

### 4.1 Hvordan passe inn?

Et av spørsmålene som ble stilt i intervjuet var «Hvordan opplever du at din kulturelle bakgrunn blir anerkjent i undervisningen?». Her opplevde jeg at alle deltakerne hadde mye å fortelle, men også at de måtte bruke litt tid til å tenke seg om. I samtalene med Samara kan hun fortelle at det er vanskelig å passe inn og at hun kjenner på det å være annerledes: -



Høgskolen  
i Innlandet

*Samara: Jeg føler at jeg ikke passer inn. At min kultur blir sett ned på. Ikke av læreren. Eller (pause). Jeg føler at vi får at vi får beskjed om at sånn jeg er, min religion og kultur, at det ikke er bra nok eller passer inn i Norge. Det norske samfunnet. Føler kanskje (pause) seg annerledes. Passer kanskje ikke inn, men at jeg ønsker jo det.*

Det kan se ut til at Samara opplever det utfordrende med å finne sin plass, men også at hun erfarer at gjennom læreren og undervisningen at hun må legge vekk den hun er for å passe inn. Hun ytrer et klart ønske om å kunne være en del av fellesskapet og bidra til samfunnet. For Samara kan det virke som at hun ikke opplever at hennes kulturelle bakgrunn blir anerkjent, ikke bare i undervisningen, men også på et generelt grunnlag. Honneth (2008) beskriver jo nettopp hvordan individet og samfunnet er avhengig av at individer anerkjenner hverandre. Dette forholdet er preget av et gjensidighetsforhold, der individene kun oppnår sosialt medlemskap og da også et positivt selvforhold gjennom *gjensidig* anerkjennelse. Ved at en person skal ha en positiv identitetsutvikling, og da utvikle selvtillit, selvrespekt og selvverd, så mener Honneth (2008) at en må oppleve og erfare anerkjennelse i de tre sfærene. Men hva skjer da Samara ikke opplever og erfarer at dette forholdet er gjensidig? Jo, da kan det oppstå ulike former for krenkelser. Den manglende anerkjennelsen eller krenkelsen kan føre til ydmykelse og som kan være med på å skade en persons identitet. Og dette vil kunne, ifølge Honneth (2008) være ødeleggende for selvrealisering og muligheten til å dannelsen av hel identitet. I Honneth sin anerkjennelsesteori så er det den oppfatningen at alle mennesker har behov for å oppnå autentisk og hel identitet, altså – det handler om at en får utvikle et selvilde og selvforståelse som en hel person, for da vil en ikke se på seg selv som mindreverdige sammenlignet med andre personer. I Samara sitt tilfelle kan se ut til at hun erfarer akkurat dette da hun forteller at «sånn jeg er, min religion, at det ikke er bra nok eller passer inn i Norge».

Jeg tenker at den manglende anerkjennelsen og det at Samara føler at hun ikke passer inn, også kan forstås som en del av andregjøring og det binære motsetningsparet *oss* og *den andre*. Kan det være at lærerens manglende handling og anerkjennelse kommer til uttrykk som et skille i diskursen hvor *oss* blir fremstilt som det rette og legitime og *den andre* som det som må bli forandret og tilpasset?

Det er ikke kun Samara som har opplevd og erfart dette med å passe inn. I samtale med Nadija kan det se ut til at hun også kan synes det er vanskelig å finne sin plass og at hun må





Høgskolen  
i Innlandet

forandre seg for å kunne være en del av storsamfunnet. Hun forteller om de store kulturelle forskjellene som kan være utfordrende å finne ut av hvordan hun skal håndtere. Hva er riktig? Hva er feil?

*Nadija: (pause). Jeg vet ikke. Vanskelig spørsmål. Jeg opplever, at det er vanskelig å forandre seg for å være lik dere.*

*Jeg: Føler du at du må forandre deg for å passe inn?*

*Nadija: Ja. Nei. Kanskje. Jeg kan ikke alltid gjøre som jeg vil. Jeg må tenke. Hva er riktig. Hva er feil for eksempel. Jeg vil ikke være, hva heter det? Uforsiktig, nei. Uhøflig mot, til dere.*

*Jeg: Så du tenker på hvordan du skal oppføre deg og hvordan andre opplever deg?*

*Nadija: Ja.*

*Jeg: Kultur. Er det sånn at du føler at det er vanskelig å (blir avbrutt).*

*Nadija: Min kultur er viktig. Jeg kan ikke glemme hvem jeg er. Det er viktig for meg. Kultur i Norge er forskjellig. Helt forskjellig. Jeg kan ikke bare skru av. Det er vanskelig å bli norsk, å ikke være bra nok.*

For Nadija sin del, kan det virke som at hun opplever det utfordrende å finne ut av hvordan hun skal passe inn, hva kulturen har å si og at hun ønsker å gjøre det som er riktig for å ikke bli oppfattet som uhøflig. Det at Nadija ser ut til å vanske med å mestre de kulturelle kodene som er dominerende i samfunnet, forklarer Aakvåg (2008) som at den kulturelle kapitalen er en integrert del av oss. Den kulturelle kapitalen kan sees på som noe en person bærer med seg hele tiden og som handler om de kunnskapene og erfaringene som en har tilegnet seg. I Nadija sitt tilfelle, så viser Bourdieu (1986) til en kroppsliggjort form av kulturell kapital og betydningen dette har for en person, der det handler om at kapitalen er noe som er integrert del og som sitter langvarig i sinnet. Det er altså noe som begynner tidlig i livet, der de nære og sosiale rammene spiller en sentral rolle i tilegnelsen av dette. Dette viser seg gjennom samtalen med Nadija der hun forteller at «Min kultur er viktig, Jeg kan ikke glemme hvem jeg er» og «jeg kan ikke bare skru av». Jeg tenker at dette også kan speile det maktforholdet som utspiller seg i hva som kommer til uttrykk som «rett» kulturell kapital og hva som blir sett på som god smak. I følge Bourdieu handler dette om kulturelle distinksjoner hvor makteliten bestemmer og definerer hva som «rett» og hva som er «galt». Men jeg drister meg til å trekke



Høgskolen  
i Innlandet

en mulig sammenheng mellom det Nadija forteller om «å bli norsk, å ikke være bra nok» som en del av det maktforholdet som utspiller seg gjennom minoritets- og majoritetskulturen. I dette begrepet ligger det også et maktforhold hvor minoritet er i mindretall og majoritet er i flertall. Kan det være at Nadija opplever at for å få innpass i det norske samfunnet så er svaret «å bli norsk»? Jeg tolker dette som at Nadija opplever en form for assimilering hvor hun føler at hun må tilpasse og nedtone sin egen kulturelle og språklige særtrekk, for å kunne ta del i samfunnet.

Videre så løfter Nadija fram at det er store forskjeller mellom den norske kulturen og den kulturelle kapitalen hun besitter. Dette er ikke bare noe hun kan fortelle om, men flere av de andre deltakerne også. Nadjias kulturelle koder mister sin betydning og verdi i møte med majoritetssamfunnet. Det er den dominerende kulturen i samfunnet som avgjør hvilke kulturelle koder som er gjeldende (Bourdieu & Passeron, 2006). Gjennom de ulike norskkursene vil deltakerne oppleve og erfare at kulturen er tilfeldig, og at det er et uttrykk for den dominerende kulturen i samfunnet. Det kan derfor, for Nadija og de andre, oppleves som at deres kultur er mindre verdt i møte med det norske samfunnet. Hva er det som blir anerkjent og satt pris på? Hvilke sosiale normer er gjeldende? Både Samara og Nadija kan fortelle om de utfordrende forholdene det er å lære seg kulturen, men også det å kjenne at deres kultur har verdi og er anerkjent i møte med den rådende majoritetskulturen: -

*Jeg: Hva er det som gjør at du ikke føler deg bra nok?*

*Nadija: Jeg (pause) det er vanskelig å lære om norsk kultur og, og gjøre at jeg kan kulturen. Vi har lært om kultur i Norge på alle norskkursene. Det er, det er vanskelig å bli norsk.*

Samara uttrykker mer eksplisitt at hun får høre at hennes kultur må forandres for at hun skal passe inn og for å kunne ta en del av samfunnet: -

*Samara: Jeg føler at vi får at vi får beskjed om at sånn jeg er, min religion og kultur, at det ikke er bra nok eller passer inn i Norge.*

Både Samara og Nadija kommer fra Afrikanske land, så avstanden, eller skillet mellom deres kulturelle bakgrunn og majoritetskulturen vil være nok så merkbart. Det at disse kvinnene opplever og erfarer at de ikke er gode nok eller at de ikke passer inn, kan sees i sammenheng med det Bourdieu forklarer som symbolsk vold (Bourdieu & Passeron, 2006). Det er ikke er en type vold som er synlig og er merkbare for det blotte øyet, men at det er en usynlig form



Høgskolen  
i Innlandet

for makt. Ved at kultur ikke er naturgitt, altså tilfeldig, men at det kommer til uttrykk ved den dominerende kulturen i majoritetssamfunnet, så oppleves dette som legitimt. I sitatet fra Samara så viser det et godt eksempel på bruk av symbolsk vold, at hennes kultur ikke har samme verdi som den rådene majoritetskulturen, og for at hun skal ha samme verdi er det hun som må forandres. Her viser Bourdieu (2008) til at skolen og lærerne kan favorisere de elevene, i dette tilfelle, deltakerne, som har en kulturell bakgrunn som er lik den dominerende kulturen i samfunnet. Ved at dette skjer, så vil også skolen, norskkursene og lærerne være med på å opprettholde sånn at disse ulikhetene reproduseres. Den utøvende symbolske makten som Samara og Nadija opplever, er makten som majoriteten utøver gjennom å klassifisere verden. Et spørsmål som jeg stiller meg, er: Fratar man en persons kulturelle kapital ved å usynliggjøre den ved å tvinge majoritetskulturen ned over hodet på deltakerne? Det er nok sånn det kan oppleves for deltakerne, Nadija og Samara, at deres kulturelle kapital i møte med norske samfunnet blir sett på med en lav kulturell kapital.

Språket er en del av den kulturelle kapitalen. Samtlige av deltakerne er flerspråklige. De kan gjerne flere språk. Mange har et førstespråk som de ikke har kunne blitt bruke i akademisk sammenheng, og derfor måtte lære seg det språket som har hatt høyere verdi. Det å beherske flere språk kan være med å øke den kulturelle kapitalen. Svendsen (2009) peker her på at språk kan ha status som enten høy eller lav. Det å beherske engelsk, tysk, fransk og spansk er gjerne språk som blir sett på med høy status, mens arabisk, urdu og somali har en lav status. Hva slags språklig kapital som blir regnet som av høy verdi, kommer an på kulturen som dominerer samfunnet. I samtale med Mahammad er han tydelig på at språket er en viktig del for å kunne bli integrert i Norge. Han har selv et førstespråk som ikke var godtatt i skolesammenheng og har derfor fått kjenne på hva det vil si at ens kulturelle kapital blir tillagt mindre verdi. Under samtalen kan han fortelle at språket spiller en stor rolle i det å skulle passe inn og bli integrert. Han understreker dette med å fortelle at språk er *viktig*: -

*Jeg: Du har gått introduksjonsprogrammet og deltatt på ulike norskkurs. Hvordan opplever du at undervisningen anerkjenner de kulturelle bakgrunn?*

*Mahammad: (pause) Jeg tror ikke. (pause). Jeg har ikke pratet eller vist så mye om meg selv i undervisningen. Da lærer vi norsk. Hva som er viktig i Norge.*

*Jeg: Hva opplever du at er viktig?*



Høgskolen  
i Innlandet

*Mahammad: Språk. Viktig. Først språk. Kan ikke prate arabisk. Viktig. Og (pause) hvordan bli kjent med nordmenn. Viktig. Egentlig kultur, 17.mai, is og tradisjoner. Det må vite for å bli integrert.*

Språket er en sentral del av den kulturelle kapitalen. Språket er ikke nøytralt, og det har også en maktposisjon i seg, ved at det er majoritetssamfunnet som bestemmer hva som har en høy verdi og hva som har en lav verdi. Å kunne flere språk kan føre til en høyere kulturell kapital, men dette kommer an på språkets status. En persons flerspråklighet med lav status kan ofte bli usynliggjort og ikke bli tillagt lik verdi som de språkene som blir sett på som høyspråk (Svendsen, 2009). Norton (2013) løfter fram forholdet mellom personen som skal lære seg et nytt språk på den ene siden og på den andre siden den sosiale verden som personen trer inn i og blir en del av. Dette forholdet er komplekst ved at innlæreren gjerne har lyst til å knytte seg til det gitte språksamfunnet, men også at det ligger begrensninger og muligheter i de sosiale samhandlingene og maktforholdet som kommer til uttrykk. Ut ifra det Mahammad forteller kan det tolkes som at han ser nytteverdien av det språket fører med seg, og heller legger vekt på de mulighetene det kan gi.

Elian og Kamir kan også fortelle at språket er viktig også for dem. De ønsker å lære norsk som en del av det å kunne delta i samfunnet og få jobb. I spørsmålet som omhandler om de opplever at deres kulturelle bakgrunn blir anerkjent i undervisningen, svarer de mer på et generelt grunnlag. Det er ikke bare i undervisningen de opplever at deres kulturelle bakgrunn ikke blir anerkjent, men at dette er noe som de opplever og erfarer utenom klasserommet og undervisningen. Begge mennene forteller at de er klar over at deres kultur er forskjellig fra den kulturen de er i ferd med å bli kjent med og lære. Elian understreker dette ved å si: «Kultur min er ikke som Norge». Mens Kamir bruker metafor for å beskrive hvordan han opplever det å ønske å få være en del av noe, men at han står utenfor og observerer. For Kamir og Elian, men også de andre deltakerne i studien, viser de til at de ønsker å ta vare på sin kultur, sin identitet og sine tradisjoner, men at de forsøker og ønsker å lære om den norske kulturen for å kunne delta på lik linje som alle andre.

*Kamir: Jeg vil ikke miste min kultur. Det er meg. Jeg kan lære nytt og forstår at noe annet er lov, eller hva man skal si.*

*Jeg: At du forsøker å tilpasse deg den norske kulturen og normene mener du?*



Høgskolen  
i Innlandet

*Kamir: Ja, jeg prøver å lære sånn at jeg får jobb. Det ønsker jeg. Det er vanskelig (..). Det er dere som bestemmer hvordan jeg skal passe inn.*

*Jeg: Så du føler ikke at du passer inn i det norske samfunnet?*

*Kamir: Ja. (pause). Nei. Jeg vet ikke. (pause). Kanskje.*

*Jeg: Jeg ser at du tenker mye nå. Vil du dele det du tenker på?*

*Kamir: Jeg synes det er tøft. Vanskelig. Jeg står utenfor vinduet og ser. Jeg får være med, men jeg får også ikke om du forstår. Jeg er utsiden. Det er vanskelig.*

Bourdieu opererer med begrepet habitus for å beskrive hvordan vi handler, tenker og opplever. Den kulturelle kapitalen som Kamir og Elian (også de andre) besitter, er forankret i deres habitus. En kan si at det er et integrert system av varige og kroppsliggjorte disposisjoner som er med på å bestemme hvordan vi vurderer, oppfatter og handler i den fysiske og sosiale verden. Habitus er kjernen i en persons identitet og er personlig, og derfor en del av den kulturelle kapitalen som en besitter. Alle de sosiale rammene og betingelsene en får opp gjennom oppveksten, vil være en del av en persons habitus. Habitus er med andre ord klassespesifikt, og vil vise seg for hvordan en posisjonerer seg i det sosiale rom. Dette gjør at en kan fungere ulik fra et sosialt miljø fra et annet. For deltakerne i denne studien, blant annet Kamir, så viser han i sitatet «jeg står utenfor og ser. Jeg får være med, men jeg får også ikke om du forstår». Det kan tolkes som at Kamirs habitus har vansker med å finne tilhørighet i et bestemt miljø, hvor han også forteller at det er vanskelig å passe inn. Det samme gjelder for Elian. Det kan se ut til at han har opplevd at det er vanskelig og passe inn, og at hans kulturelle kapital ikke har blitt anerkjent i undervisningen: -

*Elian: Kultur min er ikke som Norge.*

*Jeg: Men opplever du at din kultur blir anerkjent, satt pris på i undervisningen?*

*Elian: (lang pause). Da jeg lærer norsk på kurs. Vi skal lære norsk, ikke om min kultur.*

*Jeg: Men føler du at ditt språk, dine ideer og din kultur blir satt pris på?*

*Elian: Jeg setter pris på min kultur. Men kultur i Norge og «hjemlandet» mitt ikke det samme. Ikke det samme.*



Høgskolen  
i Innlandet

*Jeg: Har du opplevd noe negativt, noe dårlig i undervisningen med, med, at du har opplevd at din kultur ikke har blitt anerkjent?*

*Elian: Ja. Mange ganger.*

Det kan tolkes som at Elian forsøker å unngå og ikke ønsker å svare på om han opplever at hans kulturelle kapital ikke blir anerkjent i møte med undervisningssituasjonen og at hans egenskaper, holdninger og væremåte ikke blir anerkjent. Alle deltakerne i studien var veldig nøye med å fortelle både før intervjuet, men også etter at de er veldig takknemlig og glade for at de får bo og leve i Norge. Det er viktig for de å vise takknemlighet og ikke virke uhøflige. Det kan se ut til at Elian forsøkte å ikke fremstå som uhøflig. I den videre samtale ønsket han ikke å utdype mer, for han ville ikke fornærme noen. Manglende anerkjennelse i den solidariske sfæren, som Honneth (2006, 2008) referer til, vil føre til krenkelse av individets selvverd, selvtillit, ydmykelse og marginalisering.

## 4.2 Oss og dem

I samtalene med deltakerne var det flere som refererte til et skille mellom meg og de selv. Dette har deltakerne gjort ved å si, «Vi er ikke like» og «det er store forskjeller», og gjerne her har de ikke bare vist til den hvite fargen på huden min, men også landet vi bor i, for å understreke at det er markante forskjeller som har betydning for deltakernes oppfattelse av seg selv og andre. Deltakerne virker til å ha en tydelig og klar oppfattelse av hvordan dette oppleves for de selv. Under intervjuet med Elian kom vi inn på dette med forskjeller og fordommer, der han understreker og viser til at for å minske forskjellene, er det høyst relevant for han å lære seg språket og kulturen for å kunne få komme ut i arbeid. På den ene siden kan det virke som at Elian opplever å stå i to leire, der ønsker han å få innpass i det norske samfunnet ved å lære seg språket og kulturen for å kunne bo og arbeide i Norge. Men på den andre siden blir han møtt med det han opplever som fordommer i møte med majoritetssamfunnet: -

*Elian: Det er store forskjeller. Men jeg liker ikke å (lang pause). Jeg må lære meg mye om Norge. Om dere og kultur. Jeg kan ikke. Jeg må lære å være norsk for å jobbe. Vi skal bo i Norge og må lære språket for å jobbe. Det er vanskelig. Jeg vet at mange har tanker om oss.*

*Jeg: Hva slags tanker tenker du på da?*



Høgskolen  
i Innlandet

*Elian: Sånn at (pause). Hva heter det? Du liker ikke meg fordi jeg er sånn, ser sånn ut, du vet.*

*Jeg: Tenker du på fordommer?*

*Elian: Ja. Fordommer. Fordommer mot oss.*

Det kan virke som at Elian opplever de store kontrastene mellom språket og kulturen som noe vanskelig, men også at de store forskjellene har en negativ betydning. Dette viser han ved å fortelle om de ulikhetene som er synlig utenpå, men også på innsiden «Du liker ikke meg fordi jeg er sånn, ser sånn ut(..)». Ut ifra dette sitatet kan det tolkes som at i interaksjon med det sosiale miljøet har Elian opplevd at hans identitet og væremåte ikke har fått en bekreftende forståelse for hans bakgrunn. Denne kontrasten som oppstår kan gjennom begrepet andregjøring, og Saids (2003) tilnærming, forklare kontrasten mellom «oss» og «de andre». Begrepet i seg selv har en form for maktdimensjon, ved at det handler om hvordan individet er posisjonert sosialt sett. Dette kan også forklares med det Bourdieu (1995) forklarer som det sosiale rom. Her handler det også om de posisjonene medlemmer av samfunnet har og fordelingen av disse. Det må altså være objektive posisjoner som har andre posisjoner å relatere seg til for at en skal kunne sammenligne eller ha noe som et motstykke. I Bourdieu (1995) sin modell handler dette også om kapital og mengde av hva som blir verdsatt et sted. Det kan virke som at Elian opplever at hans habitus ikke blir anerkjent i møte med majoritetskulturen, hvor han føler at han blir møtt med fordommer for måten han ser ut på, oppfører seg og hans kulturelle bakgrunn. Bourdieu og Passeron (1994) viser til at i de ulike habitusene så innehar det også maktrelasjoner. Det vil kunne si, for Elian sin del, at hans habitus er i utakt med den sosiale virkeligheten som han lever i, og det han opplever er blitt bekrefte og reproduert, blir nå i stedet opplevd som et brudd mellom det kjente (primærsosialiseringen) og det ukjente (sekundærsosialiseringen).

I samtalen med Elian sier han, «jeg vet at mange har tanker om oss». Det kan tolkes som at de forskjellene som Elian opplever og forteller om, handler om hvordan han erfarer å bli møtt av majoritetssamfunnet. Det ligger allerede noe til grunn, en oppfatning av hvordan han føler at han blir beskrevet og sett på. Og dette er han ikke alene om å oppleve. Under intervjuet med Liana kan også hun fortelle om lignende opplevelser. Hun fortalte meg en opplevelse av at hun har opplevd å bli holdt utenfor, spesielt da det kommer til foreldremøte og da ved gjennomføringen av ulike tilstelninger i forbindelse med skole og barnehage. Her opplevde hun at hennes synspunkter, tanker og ideer ikke ble møtt med like stor velvilje og



Høgskolen  
i Innlandet

engasjement som ved de andre foreldre, her refererte hun til de som «de nordmennene». Hun fortalte at denne opplevelsen ikke er den eneste, men hun føler at de opplevelsene som omhandler barna er ekstra sårbare, og da med tanke på at hun opplever at hun ikke får bidratt og anerkjent for de innspillene hun kommer med. Videre i samtalen forteller hun hvordan dette får henne til å føle seg i de situasjonene hun opplever å ikke bli anerkjent og holdt utenfor: -

*Jeg: Du sa du opplevde at du følte deg utenfor. Hva, Hva (blir avbrutt)*

*Liana: Ja. Ja. Jeg tenker. (pause). Jeg er liten. Ikke som nordmenn.*

*Jeg: Hva mener du?*

*Liana: Jeg er ikke som deg. Du er, du er, vi er ikke like.*

*Jeg: Tenker du på utseende eller noe annet da?*

*Liana: Ja, også du er nordmann, ikke jeg.*

Det kan tolkes som at Liana, men også Elian opplever at det er en kontrast mellom de og majoritetsbefolkningen. Begge gir uttrykk for dette gjennom en opplevelse av utenforskap og en annerledeshet. For å beskrive forskjellen forteller Elian om fordommer som er rettet mot han, der han gir uttrykk for det ved å beskrive måten han er på og ser ut på, og det samme gjør Liana ved å vise til forskjellen mellom meg og henne, «Jeg er ikke som deg». Dette er hvordan Lian og Elian opplever at de blir møtt og skildret ut fra. Med andre ord kan en se på dette med tanke på Saids begrep om andregjøring. Ut fra Said (2003) sitt perspektiv, mener han at disse prosessene ikke er en ubevist eller tilfeldig tilnærming, men at dette er noe som er sosialt konstruert, men som også hører historien til. I verket til Said (2003) så viser han nettopp til, at dette er noe som har foregått over mange år, hvor han viser til at europeiske forfattere gjennom litterære verk har skapt bilde av Orienten som en motsats av Vesten, og at disse forestillingene og kontrastene blir konstruert for å kunne ha en motsatt å skildre mot (Said, 2003, s. 40). I sitatet til Elian beskriver han disse forutinntatte stereotypiske fordommene. Videre så tenker jeg at andregjøring også kan sees i sammenheng med stereotyper og de fordommene som utspiller seg. Kan det være sånn at de kulturelle stereotypene bidrar til å bestemme hva som er rett og galt, eller hva som er representanter for hva som blir regnet som verdifulle egenskaper og prestasjoner?





Høgskolen  
i Innlandet

Det at Liana og Elian beskriver seg selv som «jeg er liten» og de negative beskrivelsene Elian gir om seg selv, kan også vise til hvordan *den andre* blir beskrevet sammenlignet med *oss*. *Den andre* blir ifølge Said (2003) negativt beskrevet med ord som irrasjonell, annerledes og fordervet, opp mot *oss* som dydig, normal og rasjonell. Kontrastene her er store. På den ene siden så viser samtalen med Liana og flere av de andre deltakerne, at de opplever ikke å bli fortalt negative beskrivelser eksplisitt, men at dette er noe som blir tolket av deltakerne gjennom de kroppslige og nonverbale handlingene som blir gjort. På den andre siden kan dette vise til en reproduksjon av kategoriene som brukes for å beskrive kontrastene mellom *oss* og *dem*. Allikevel tenker jeg at det er vesentlig å ikke kun redusere *den andre* til kun det å dreie som en kontrast opp mot sin egen kulturelle identitet, men at Said sin tilnærming til Orienten er ett bidrag til hvordan en kan forstå de kulturelle kontrastene, som også er like gjeldene i dag som tidligere. Said på sin side peker også på at kulturell identitet er noe som skapes i en relasjon med andre. Det handler om at vi som individer er et relasjonsvesen som i interaksjon med andre og i relasjon med de omgivelsene en omgår seg med, kan forstå seg opp mot andre individer og samfunnets normer. Gjennom å definere *den andre*, så definerer og skaper vi oss selv. Kan det være sånn at deltakerne kjenner til de negative stereotypiske trekkene og adoptere disse i sin forståelse opp mot majoritetsbefolkningen? Hva kan Said sin tilnærming om Orienten bidra til? Den kan være med på å identifisere og gjenkjenne de stereotypiske kategoriene som kan føre til de kulturelle representasjonene av *den andre*, der opplevelse av og bidra til at deltakerne ikke har opplevelser med å kjenne seg annerledes, mindre verdt og erfare en følelse av utenforskap i møte med majoritetssamfunnet. I undervisningen tenker jeg det vil være relevant for læreren å være bevisst andregjøringens mulige konsekvenser og utfall for hvordan dette påvirker deltakerne, ikke bare deres oppfattelse av seg selv, men også hva det har å si for deres læringsmuligheter.

Ifølge Said (2003) er en av menneskets svakhet at vi har behov for fastlagte skjemaer da man møter på noe som er fremmed eller nytt for en, og da er det ofte at en generaliseres, altså så har vi mennesker et behov for å kategorisere for å trekke det inn til noe som er kjent, eller sett på en annen måte – sette noen i en bås. Nadija på sin side, forteller om sin opplevelse knyttet til arbeidsmarkedet. Her opplever hun at hennes innsats ikke blir likestilt. Det kan tolkes som at Nadija opplever at hun blir satt i bås, hvor hun kjenner på at hun ikke blir «bra nok» for arbeid, og at hennes kvaliteter ikke blir likestilt med «norsk dame». Dette har man i nyhetsbildet hørt om ved flere anledninger, at personer med ikke-norske etternavn havner bak



Høgskolen  
i Innlandet

i køen da det kommer til å være med i kampen om ansettelse. Men det er også dette jeg synes er noe problematisk med Said sin tilnærming av *oss* og *den andre*, handler nettopp om at han generaliserer – setter merkelapper. Men denne generaliseringen kan også gå begge veier! I samtalen med Nadija kan vi også se at hun «skjærer alle over en kam», hvor hun viser til gitte situasjoner og generaliserer dette med å referer til «nordmenn» for hvordan hun opplever utenforskapet: -

*Jeg: Du fortalte at du opplever å bli sett ned på. Hva mente du med det? Hva slags opplevelse handlet dette om?*

*Nadija: (lang pause). Det er sånn det føles. Jeg har hatt mange praksis og ikke får jobb. Jeg jobber bra, men andre får jobbe, ikke jeg. En dame, norsk dame, fikk jobb og ikke jeg. Jeg jobber mye, fort og alltid presis. Det føles (pause). Urettferdig. Uansett hva jeg gjør, det er ikke bra nok.*

*Jeg: Gjelder dette kun praksis og jobb, eller er det andre settinger, altså andre situasjoner du har opplevd det sånn?*

*Nadija: Det kan. Noen ganger. Det er ikke andre situasjoner jeg kan si akkurat nå. Det kan være den følelsen jeg får av andre.*

*Jeg: Hvem andre tenker du på da?*

*Nadija: Nordmenn. Du ser annerledes ut, du snakker annet språk og sånne ting tenker jeg.*

*Jeg: Er det noen som har sagt dette til deg?*

*Nadija: (pause) Nei, bare sånn jeg føle.*

Nadija forklarer at bortsett fra den nevnte hendelsen med praksis/jobbsituasjonen, så er det ikke er konkrete situasjoner eller hendelser som hun kan huske å bli sett ned på, men at dette handler om følelser hun sitter med. Kan det være at hun selv er så opptatt av forskjeller at hun tillegger det en verdi som muligens ikke er der? Eller kan det være at hun har opplevd så mange situasjoner der hun har følt seg urettferdig behandlet at de ulike hendelsene skli i hverandre? - Det er jo likevel hennes subjektive opplevelse, og følelsen av å bli holdt utenfor. Problemet er jo at mange av deltakerne opplever dette utenforskapet, diskrimineringen, som skjult, altså at de opplever at ingen sier noe negativt direkte til dem, men at de merker dette ved å ikke få arbeid, bli ekskludert på bakgrunn av lite skolegang eller opplevelsen av at deres



Høgskolen  
i Innlandet

kultur er mindre verdt. Det kan se ut til at det er et gap mellom hvordan deltakerne oppfatter at de blir forstått og ønsket om hvordan det egentlig skal være.

En forklaring kan være hvordan Said (2003) i *Orientalismen*, legger fram analyser av hvordan de store narrative om kulturelle forskjeller er blitt skapt i hierarkiske binære opposisjoner, og at det i disse narrative om *orienten* har det i en europeisk sammenheng bidratt til legitimering av imperialismen, og at den da konstruerte forestillingen om *den andre* fører til at en legitimerer dominansforhold. Altså, at når *den andre* blir konstruert som en binær opposisjon og da en motsatt til forestillingen om *oss* – er derfor med på å legitimere denne forståelsen av dominansforhold. Dette dominansforholdet bunnar og begrunnes som et ønske om å hjelpe de som er underlegne, usiviliserte og umoderne, til å bli mer like kontrasten til opposisjonen – dannet, sivilisert og kunnskapsrik. Med andre ord, så er essensialiseringen av *de andre* et produkt av denne prosessen. De sosiale konstruksjonene av *oss* og *den andre*, kan sees i lys av maktpolitikk og hegemonisk forståelse av hva som er «normalt». I undervisningen kan maktforholdet utspilles seg ved at det er læreren med sin status og sine normer og verdier bidrar til å bestemme hva som blir verdsatt av ulike typer verdier og handlinger, men også at skolen har et hegemonisk forhold til deltakerne. Det vil være vesentlig at læreren er klar over dette asymmetriske forholdet.

En annen forklaring kan forstås i hvordan Spivak (1990) viser til at den vestlige kulturelle dominansen har slått rot i verden hvor deres interesser er det «normale». I motsetning her, vil da den *den andre* møte et resultat hvor de opplever seg som underlegen og mindreverdig, noe som igjen er med på å bygge opp under vestens kulturelle overlegenhet. Det er også noe av dette Nadija, Liana og Elian beskriver under intervjuet, hvor de opplever seg mindreverdig og annerledes i møte med «nordmenn». Ved at deltakerne forteller om en form for epistemisk vold, der deres kunnskap blir undertrykt, så kan dette også sees i sammenheng med Bourdieus begrep om symbolsk vold, der det handler om en ikke-fysisk vold, som skjer når en opplever at ens kulturell kapital miskjennes og blir sett på som uønsket av den dominerende kulturelle kapitalen. Det at deltakerne forteller om fordommer de opplever, følelsen av mindreverdighet og manglende anerkjennelse, mener jeg kan sees i sammenheng med dette.

Nadija sikter til praksis og jobb hvor hun opplever at det ikke er tilfeldig at hun ikke har fått jobb etter praksis. Dette kan forklares med det Bourdieu (1995) legger i det sosiale rom, og at dette er et system som er preget av skjev ressursfordeling og ulikheter, noe som igjen viser til



Høgskolen  
i Innlandet

at det ikke er tilfeldig i hvem som holdes, for eksempel, utenfor arbeidsmarkedet. I utdanning og da innenfor skolesystemet opptrer det likevel en skjevfordeling. Selv om alle i bunn og grunn skal ha tilgang til den samme kulturelle kapitalen gjennom utdanning, mener Bourdieu det motsatte er tilfelle (Bourdieu & Passeron, 1994). Dette forklarer han ved at de som har de samme verdiene i primærsfæren, vil også få det lettere ved å tilegne seg den kulturelle kapitalen som blir presentert i storsamfunnet og i utdanningsinstitusjonen. Kan man derfor si at skolen og for så vidt samfunnet ikke har kommet langt nok i det å omfavne mangfoldet med de ressurser og verdier som følger med? Ved at noen verdier er mer «verdt» enn andre, så vil de kapitalforholdene reproduseres og forskjellene vil være uendret. Kamir forteller om hvordan det oppleves at man får være del av samfunnet, sosiale lag, utdanning og arbeid, men at det på samme tid oppleves som han ikke er et fullverdig medlem. Han opplever at det er vanskelig å bli helt tatt inn i varmen, selv om han prøver. Under samtalen kommer det fram at han opplever det som tøft og vanskelig å skulle få ta en like stor del av de sosiale gode som utspiller seg i samfunnet: -

*Kamir: Jeg synes det er tøft. Vanskelig. Jeg står utenfor vinduet og ser. Jeg får være med, men jeg får også ikke om du forstår. Jeg er utsiden. Det er vanskelig.*

I sitatet som er hentet fra intervjuet med Kamir, bruker han metafor for å beskrive hvordan han opplever dette skillet mellom «oss» og «dem». Den symbolske volden som opptrer i utsagnet til Kamir, kan tolkes som at hans opplevelse av å bli krenket på bakgrunn av den kulturelle kapitalen han besitter, men også en kamp om å bli anerkjent for de ressursene han har. Her vil den dominerende kulturen, normer og verdier vil i møte med de individene som ikke har de samme normene og verdiene blir forsøkt endret. Dette skjer gjennom usynlig makt der den «rette» virkelighetsoppfatningen vil være noe som blir akseptert og godtatt av den som er undertrykt. Hos Kamir kan det virke som at denne virkeligheten han forsøker å få innpass i, er den dominerende kulturen med de verdiene og holdningen han føler han trenger for å ikke «stå utenfor vinduet», men at han får komme inn i varmen. Det er jo nettopp denne anerkjennelseskampen Kamir står i. Han forsøker å få anerkjennelse for sine ressurser, kunnskaper og egenskaper, men som Honneth (2003, 2006) viser til, så er anerkjennelse et gjensidighetsforhold som krever at begge parter blir anerkjent for det de bringer inn. Det kan tolkes som at Kamir ikke opplever at denne anerkjennelsen er gjensidig, og opplever derfor en konsekvens, en devaluering av hans egenskaper, ressurser og ferdigheter. Dette kan være med på å gjøre at Kamir ikke vil ha en følelse av å ha status som fullverdig og moralsk likestilt



Høgskolen  
i Innlandet

interaksjonspartner. Dette er noe som stemmer overens med beskrivelsen til Jordet (2020, s. 108-109), hvor dette er med på å påvirke individets selvrespekt. Jeg tolker måten Kamir beskriver hans opplevelse av å «stå på utsiden» som en dikotomi, hvor ønsket om å være en del av noe, men samtidig bli holdt utenfor. Videre tenker jeg at andregjøring som kommer til uttrykk kan komme til å skape en ekskludering av Kamir, der han kjenner på å ikke kunne få delta som et fullverdig medlem.

Samara er på sin side tydelig på at disse forskjellene hun opplever og ser, handler om de kontrastene hun opplever er de største som hun står ovenfor. I samtalen med henne gjentar hun ofte at det er «store forskjeller» og tegner et bilde av seg selv der hennes kvaliteter og egenskaper blir tillagt en annen verdi opp mot majoritetssamfunnets normer og verdier. På en måte kan det virke som at hun gjennom denne kontrastbeskrivelsen devaluerer seg selv i møte med majoritetskulturen, men at også at denne fremstillingen kan sees i lys av Said beskrivelse av *den andre*, der begrepet annerledes står i kontrast med normal som *oss* blir beskrevet ut fra:

*Samara: Jeg kan ikke gjøre ting som deg. Jeg er fra «hjemlandet» det er forskjell. Stor forskjell. Jeg kan ikke gjør som deg.*

*Jeg: Hva er det du mener at du ikke kan gjøre? Hva er forskjellen på oss?*

*Samara: Du har bodd i Norge hele livet. Du gå på skole. Du jobbe. Du gå, du kjenne kultur. Du kjenne og, og kan mye.*

Under samtalen henviser hun stadig til forskjellen mellom meg og henne. På den ene siden kan det virke som at hun har fått internalisert at disse forskjellene er reelle og at hun derfor ikke har samme muligheter. I samtalen kan det virke som at dette også har blitt brukt som en unnskyldning i ulike sammenhenger. Men på den andre siden så er også dette hennes subjektive opplevelser, som også må bli møtt på en anerkjennende måte. Samara er jo ikke den eneste som opplever dette skillet, men at dette er gjeldende for samtlige deltakere i denne studien. Disse kontrastene, eller hvordan en blir fremstilt i møte med den sosiale verden er ikke tilfeldig, det må sees med henblikk på historien. Det er altså i møte med mennesker at vår kulturelle identitet skapes, opprettholdes og reproduseres. I lys av Said (2003) diskurs av Orientalismen, så viser han til at i møte med andre mennesker, i for eksempel bøker vil kunne være en del av hvordan en fortolker kunnskapen og erfaringen om *den andre*. Dette er en form som kan reproduserer forskjeller ved at beskrivelsene av *den andre* blir opprettholdt og vil danne videre forestillinger som en vil kunne møte i andre bøker og settinger. Ferdighetene og

egenskapene vil i så måte være generaliserende og skjematisk. Videre så peker Said (2003) på dette som en svakhet som ligger i menneskets natur, nemlig det at vi har behov for å sette det ukjent inn i det kjente. Det kan derfor virke som at Samara har denne oppfattelsen av at disse forskjellene og kontrastene hun opplever, også er noe som hun har fått erfare selv, men også at dette er noe hun har fått høre gjennom andre. En annen mulig forklaring kan være det Bourdieu (2006) viser til med begrepet *habitus*. Habitus blir formet opp gjennom årene ved de sosiale og kulturelle interaksjonene en er en del av, og at dette kommer til uttrykk gjennom kulturelle normer for hva som er rett og galt. Ved at Samara forteller om de opplevde store forskjellene i møte med majoritetssamfunnet, kan det handle om at hennes habitus i møte med majoritetssamfunnet får seg en knekk. Hun opplever altså at hennes habitus er i utakt med majoritetssamfunnets kultur, normer og verdier. Hun forteller i samtalen at «jeg kan ikke gjøre som deg», og dette kan tolkes som at Samara er klar over at hennes erfaringer i møte med andre mennesker og kulturer ikke samsvarer med de erfaringene hun har fra primærsosialiseringen.

### 4.3 Tidligere arbeidserfaring – ikke godt nok

Det er mange av deltakerne som har en lang arbeidserfaring fra hjemlandet. Mennene har jobbet med fysisk tungt arbeid og fått oppleve at deres økonomiske-, kulturelle- og sosiale kapital har vært verdsatt og nyttig. De er stolte av arbeidserfaringen og innsatsen de har gjort. I samtale med deltakerne kan de fortelle at de begynte å jobbe da de var unge og at dagene var både krevende og lange. De forteller også at det ikke er samme systemet med plikter og rettigheter, sammenlignet med Norge. Utdanning er et godt eksempel på dette, da de opplever at det er viktig med utdanning i Norge for å kunne få arbeid. I et arbeidsmarked som stadig etterspør kvalifisert arbeid, så er det relevant å ha utdanning. Og som Olsen (2020) påpeker, er dette også en av de viktigste årsakene til de ulikhetene vi ser i sysselsettingen. Etter at pandemien gjorde sitt inntog i mars 2020, så har også dette satt sitt preg på de økte forskjellene i arbeidsmarkedet. Hvordan opplever så deltakerne at deres kompetanse, erfaringer og kunnskap blir anerkjent i møte med et arbeidsmarked som etterspør arbeidskraft med utdanningsbakgrunn? Under intervjuene med deltakerne er det ulike opplevelser rundt akkurat dette.



Høgskolen  
i Innlandet

Under samtalen med Kamir, kan han fortelle at hans største ønske er å kunne få jobb, og da gjerne med den kompetansen han har med seg fra tidligere arbeid. Han opplever at det er vanskelig å kunne få arbeide med det han har gjort tidligere. Dette for at han blant annet mangler sertifikat, men også at han opplever hans kompetanse og erfaring som mindre verdt sammenlignet med i hjemlandet. På en annen side så ser Kamir et investeringspotensiale og en nytteverdi for hva en jobb kan føre med seg. Men det virker ikke til at det er like lett for deltakerne å overføre deres arbeidskompetanse inn til det norske arbeidsmarkedet. Kamir kan fortelle om det han opplever som utfordrende og krenkende knyttet til hans ferdigheter og kunnskap som anerkjennende i arbeidsmarkedet:

*Kamir: Ja, jeg prøve å lære for jeg kan få jobb. Det er mitt store ønske. Det er vanskelig. Jeg, jeg, tenker at jeg har mye jeg kan og som Norge ikke tenker er greit.*

*Jeg: Hva tanker du på da?*

*Kamir: Ja, sånn, jeg har jobbe masse med tunge arbeid og kan kjøre truck, lastebil, men det kan jeg ikke gjøre her. For jeg mangler bevis, førerkort. Jeg kan det. Så, så, bygge hus er også annerledes her, her i Norge enn i mitt hjemland.*

*Jeg: Så du ønsker å fortsette med det du har erfaring med fra tidligere i hjemlandet ditt?*

*Kamir: Ja, jeg liker det. Jeg liker å jobbe.*

Ut ifra samtalen med Kamir, høres det ut som han har et sterkt ønske om å komme ut i arbeid, og da gjerne innenfor det han har erfaring og kompetanse med fra tidligere, men at dette er noe vanskelig da han ytrer at han mangler blant annet sertifikat for å kunne utføre arbeidet, samt at hans kompetanse ikke er like gjeldende. I lys av Honneths (2003, 2006) teori om anerkjennelse, kan det virke som at Kamir opplever en form for krenkelse i den solidariske sfæren. Det handler blant annet om individets muligheter til å kunne få ta i bruk sine evner, ferdigheter og kunnskap i møte med fellesskapet, og at en blir verdsatt for sitt bidrag og sine ytelser. Og det er her det kan virke som at Kamir kjenner på at hans arbeidserfaring og kompetanse ikke er tilstrekkelig nok til å kunne jobbe med lignende arbeid. I intervjuet med Kamir sier han «(..) jeg har mye jeg kan og som Norge ikke tenker er greit». Denne ytringen kan beskrive en manglende anerkjennelse av hans prestasjoner, og hvordan dette da blir tatt imot av fellesskapet. En mulig forklaring kan være det Honneth (2006) viser til som sosial verdsettelse. Her er det knyttet opp til hvilke vurderinger fellesskapet gjør seg om et individs



Høgskolen  
i Innlandet

bidrag som viktig og relevant, og som da igjen vil kunne gi en anerkjennende bekreftelse på at hens bidrag er «godt nok». Ut fra ytringen til Kamir, kan det tolkes som at han ikke opplever dette, men at han opplever at hans kompetanse og erfaringer blir nedvurdert. Dette kan i så måte bidra til at en føler seg mindre verdt og som kan føre til et negativt selvverd fordi en ikke opplever å lykkes eller å leve opp til de kulturelle og sosiale standardene som samfunnet har satt. Denne speilingen er en måte å sammenligne seg med de gitte kulturelle og sosiale verdiene, og som er et ledd i hvordan et individ selv oppfatter seg i møte med andre mennesker og situasjoner. Kamir forteller videre at han ikke får ta sertifikatet på vogntog, og at dette er noe han opplever som vanskelig, da han tidligere har kunne jobbet med dette, og er fremdeles noe han ønsker å jobbe med. I samtalen ble det ikke utdypet noe mer om grunnen til hvorfor han ikke får tatt sertifikatet, men at det kan ha flere ulike årsaker. Uavhengig av dette, så ser han hvordan det å få sertifikatet kan bidra til at hans økonomiske- og kulturelle kapital får en anerkjennende verdi og at den symbolske kapitalen tillegges høyere verdi – og det er dette Bourdieu (2006) forklarer med at kapital kan konverteres fra en kapital til en annen.

*Jeg: Det skjønner jeg. Nå har du deltatt på ulike norskkurs og skal ut i arbeidslivet. Føler du at du i disse norskkursene, at din jobberfaring blir satt pris på og tatt alvorlig da du nå forsøker å få jobb?*

*Kamir: (lang pause). Jeg vet ikke. Mitt tanke er å si ja, jeg, jeg, jeg. (pause). Min følelser er jeg ikke er riktig for å jobbe.*

*Jeg: Nå forsto jeg ikke helt. Kan du utdype det? Kan du fortelle mer hva du mente?*

*Kamir: Ja. Nå på kurs, sa lærer at førerkort på lastebil vil jeg ikke få, jeg har gjort det i hjemlandet mitt. Jeg kan kjøre, har masse erfaring.*

*Jeg: Forstår jeg deg riktig at det du forteller nå, er at du ønsker å ta lastebilførerkortet, men at du har fått beskjed om at det kan du ikke?*

*Kamir: Ja.*

*Jeg: Tenker du at det å kunne få tatt lastebilførerkortet kunne gitt deg flere eller andre muligheter?*

*Kamir: Åja.Ja. Da jeg kan jobbe. Tjene penger, så, så, jeg kan kjøpe klær, mat, kanskje hus. Jeg drømme om kjøpe hus.*





Høgskolen  
i Innlandet

Kamir forteller her om at hans kulturelle kapital kan bli omformet til å omhandle økonomisk kapital hvis han får sertifikatet på lastebil. Han sier at dette vil gjøre sånn at han kan kjøpe en bolig, noe han drømmer om. Bourdieu (2006) forklarer at kapitalformene ikke må avskrive hverandre, for at de nettopp kan konverteres sånn at en kapitalform kan bidra til å øke en annen kapital form. I Kamir sitt tilfelle sier han at han lastebilsertifikatet kan bidra til at han får bedre råd, og dermed kan kjøpe seg bolig. Her vil hans kulturelle kapital bidra til en avkastning på den økonomiske kapitalen. Jeg mener også at den sosiale kapital vil bli påvirket av den endringen sertifikatet kan føre med seg, derfor at den omhandler det sosiale nettverk som han er en del av. I så måte vil også Kamir kunne få løfte fram sin sosiale kapital ved at han får en arbeidsplass med kollegaer som vil inngå i et nytt sosialt nettverk.

Både Kamir og Mahammad kan fortelle at de begge har kunnskap og erfaringer som ikke blir anerkjent og tatt i bruk. Kamir sier blant annet at «jeg har mye jeg kan og som Norge ikke tenker er greit» og Mahammad forteller også at «jeg kan masse, masse som dere nordmenn ikke kan, og dere kan masse jeg ikke kan». Mahammad svarer også direkte og klart «nei» da han blir spurt om han føler at hans arbeidserfaring blir verdsatt. Mahammad opplever i likhet med Kamir, en krenkelse av hans solidariske sfære. Hos Mahammad forteller han dette ved å si «på en måte urettferdig» og «men er ikke bra» da han forteller om hvordan han føler at hans erfaring og kunnskap blir anerkjent i undervisningen og i møte med arbeidsmarkedet: -

*Jeg: Mahammad, opplever du at din arbeidserfaring fra hjemlandet, at den blir anerkjent og satt pris på i norskundervisningen?*

*Mahammad: Nei, jeg kan masse, masse som dere nordmenn ikke kan, og dere kan masse jeg ikke kan. På skolen er det vanskelig, jeg er ikke flink på skole. Jeg er flink til å jobbe. Jeg, jeg jobbet masse tunge arbeid og bygge.*

*Jeg: Så du føler at du har masse kunnskap og erfaring fra tidligere som du ikke får brukt i undervisningen, er det det du forteller?*

*Mahammad: Ja. Ja. Jeg (pause). På en måte urettferdig. Mange får jobb før meg. Jeg er 47 år, jobbe hele livet i hjemlandet, komme til Norge og har ikke jobbe på 5 år. Det er ikke bra å sitte hjemme. Jeg vil jobbe. Jeg vil bidra. Men, men, men er ikke bra.*

*Jeg: Hva mener du? Er du ikke bra?*

*Mahammad: Ja. Mitt kunnskap er ikke bra.*



Høgskolen  
i Innlandet

Mahammad forteller her om urettferdighet knyttet til det å komme ut i arbeid. Han ønsker ikke å sitte hjemme, men å ta i bruk den kompetansen og kunnskapen han besitter. Videre kommer det fram at han ikke føler at hans kompetanse, kunnskap og erfaring blir løftet fram og tatt i bruk. Dette kan sees i lys av Bourdieus (1986,1995,2006) teori om det *sosiale felt*, *doxa* og *kapital*. Her viser Bourdieu til viktigheten av det å kunne akseptere spillereglene som gjelder innenfor et felt, altså *doxa*. Her vil *doxa* opptre med de normene og reglene som er akseptert og godtatt for å kunne anerkjenne den sosiale orden. For at en skal kunne spille legitimt, er det relevant at alle aksepterer de underliggende premissene. Men hvis det er sånn at en ikke kjenner til *doxa*, så vil man heller ikke kunne være med på å påvirke kampen om kapital innenfor det gitte feltet. For det er jo nettopp det felt handler om, de kampene som utspiller seg feltet. I Mahammad, men også i Kamir sitt tilfelle, så kan det virke som at det kan være utfordrende å forstå feltet arbeidsmarkedet, med de premissene som ligger til grunn. Det som kan være med på å begrense de, er deres *habitus* og *kulturelle kapital*. Kamir på sin side forteller om at han tidligere har kjørt lastebil og Mahammad har mye erfaring fra bygg og anleggsbransjen. Felles for de begge er at de har tidligere opplevd at deres kulturelle kapital og *habitus* har blitt anerkjent og akseptert, men at de nå opplever at deres kulturelle kapital ikke blir akseptert som verdifull av majoritetssamfunnet. Den kapitalen som er rådende vil også da vinne fram i det systemet som styres av de spillereglene som er i feltet, og da vil ikke Kamir og Mahammad kunne vinne fram. Det vil også være vanskelig å bidra hvis ens kapital ikke blir regnet som gyldig av de andre i feltet. Dette kan også sees på som en form for usynlig makt, der både de som blir undertrykt og de privilegerte aksepterer og godtar denne virkelighetsforståelsen.

Elian har en annen opplevelse av hvordan hans arbeidserfaring blir anerkjent i møte med undervisning og samfunnet. Han har drevet sin egen butikk i hjemlandet og har all sin kompetanse og erfaring fra å drive eget foretak. Han nevner flere ganger at det ikke vil være det samme å starte og drive egen butikk her i Norge, men at dette er noe han trives med og ønsker å kunne arbeide med. Under samtalen med Elian, og da han forteller om den tidligere jobben og den praksisplassen han har nå, lyser han opp. Det er tydelig at dette er noe han trives med og som gir han glede. Han opplever også et anerkjennende og støttende læringsforhold hvor hans bidrag blir møtt og verdsatt. I samtalen kommer dette til uttrykk på følgende måte: -



Høgskolen  
i Innlandet

*Jeg: Du har drevet egen butikk i hjemlandet ditt. Har du tenkt noe på at dette er noe du kan gjøre her i Norge også?*

*Elian: Jeg hadde min egne butikk. Likte det kjempebra. Men det vil ikke være på samme måte her. Det er ikke samme måten.*

*Jeg: Men du har tydeligvis masse erfaring og kompetanse fra hva det vil si å drive egen butikk og hva som kreves. Har du, opplever du at din arbeidserfaring fra det å drive butikk, blir møtt med anerkjennelse i norskopplæringen?*

*Elian: Hva tenker du?*

*Jeg: Føler du at din erfaring fra det å drive og eie butikk i hjemlandet, er noe som blir satt pris på og verdsatt i norskundervisningen?*

*Elian: Det gjør jeg. Jeg oppleve at lærer hjelpe meg til å lære om butikk i Norge. Jeg har også praksis i butikk og får, får, hva heter det? (viser tommel opp)*

*Jeg: Ros, at du gjør en god jobb?*

*Elian: Ja, rose.*

Elian er den eneste av de tre mennene som opplever anerkjennelse for tidligere kompetanse og arbeidserfaring i undervisningen. Han forteller at læreren bidrar med kunnskap om butikkfaget og at han får gode tilbakemeldinger i den jobben han gjør. Honneth (2008) forklarer at erfaringen av å få anerkjennelse ved sosial verdsettelse, fører det til at en opplever at en ytelse blir etterspurt og verdsatt i de sosiale fellesskapene hen inngår i. Men den solidariske sfæren kan ikke holdes atskilt fra kjærlighet- og rettssfæren. Nettopp for at disse er tett bundet sammen. Ved at Elian får disse gode og anerkjennende verdsettelsen av hans kompetanse og erfaring, er utgangspunktet at erfaringen av kjærlighet ligger i bunn, hvor hans selvfølelse er en forutsetning for hans fungering i det sosiale liv, men også at han har kjennet at han har samme rett (rettssfæren) og verdi som andre – som er med på å gi et selvforhold der en har tro på seg selv. I samtalen med Elian blir han anerkjent for de ferdighetene og egenskapene han bringer med seg, og at han opplever at hans bidrag blir tatt imot og verdsatt i og av fellesskapet, gir det mulighet for at han får utvikle et positivt forhold til hans konkrete ferdigheter og egenskaper. Elian forteller at han opplever å få ros for den jobben han gjør. Honneth (2008) viser til at anerkjennelse og ros ofte går om hverandre. Ved at Elian opplever å få ros for noe han har prestert, viser Honneth til dette som en form for overflatisk form for



Høgskolen  
i Innlandet

anerkjennelse, og at dette er en instrumentell ros. Man kan si at man roser noen for å oppnå noe, enten om det skal være godt for den andre, for at en selv skal oppnå en fordel eller for å fremheve sin egen raushet. I Elian sitt tilfelle kan det tolkes som at denne rosen stikker dypere, altså at tilbakemeldingen han har fått er en anerkjennelse av hans egenskaper og ferdigheter, som ikke er instrumentell, men en anerkjennelse som verdsetter hans kvaliteter i det arbeide han gjør.

Kamir og Mahammad opplevde på sin side at deres kulturelle kapital ikke ble tilegnet verdi, i motsetning til Elian som opplever at hans kulturelle kapital ble møtt med anerkjennelse. Hvorfor kan det være at deres opplevelse er så forskjellig? Jeg tenker at det kan ha to mulige utfall. Den ene handler om at Kamir og Mahammad begge har bakgrunn for byggebransjen, hvor det å gjøre samme type arbeid i Norge kan kreve sertifikater, kurs og utdanning. Elian på sin side har erfaring fra butikk, og at dette kan være noe som er mer overførbart. Det andre tenker jeg kan ha med deltakernes habitus å gjøre, hva har de erfart tidligere og hvordan de opplever ulike situasjoner de står i, men også at opplevelsene er subjektive.

#### 4.4 Skolebakgrunn – en skam

Alle deltakerne i denne studien har liten skolefaglig bakgrunn. De fleste har kun gått et par år på grunnskole i hjemlandet. Det er ingen av deltakerne som kan å lese eller skrive på sitt førstespråk. Felles for de alle er at de har tatt introduksjonsprogrammet, men at mange også har deltatt på ulike norskkurs. Deltakerne kan fortelle at de ønsker å lære og gå på skole for å kunne delta i samfunnet, hvor det å lære seg språket er sentralt for de alle. Samara forteller at hun føler at lærerne er flinke til å verdsette at hun ikke har så mye erfaring med skole, men at fokuset er på at hun ønsker å lære. Under intervjuet var det tydelig at hun ikke likte å snakke om sin egen skolegang. Stemmen ble lavere, øyekontakten uteble og hun forsøkte å svare fort på spørsmålene: -

*Jeg: Du har jo gått 3 år på grunnskole i hjemlandet ditt. Hvordan opplever du norskundervisningen som du har deltatt på?*

*Samara: Bra. Lærer er flink. Jeg liker å lære om språk og om Norge.*

*Jeg: Føler du at din tidligere skolebakgrunn blir anerkjent i undervisningen?*



**Høgskolen  
i Innlandet**

*Samara: Ja, jeg føler. (pause). Lærer er flink og tålmodig med oss. Jeg liker å gå i skole. Jeg liker å lære. Før, i hjemlandet mitt, jeg fikk ikke gå i skole. Alle barn går i skole i Norge. Det er bra. Jeg synes det er, er (rister på hodet) ikke bra å ikke gå på skole.*

Samara er ikke alene om å kjenne på ubehaget med å prate om skolebakgrunnen. I samtalen med Liana forteller hun at den manglende grunnskoleutdanning er flaut å fortelle om. Likevel så kan de begge fortelle om at de liker å lære og at de føler seg verdsatt i undervisningen og av læreren. Hun forteller dette på følgende måte: -

*Jeg: Hvordan opplever du norskundervisningen du har fått hittil?*

*Liana: Bra. Jeg vil lære. Jeg har ikke gått på skole og vil gå på skole.*

*Jeg: Føler du at den skolegangen du har med deg fra hjemlandet blir anerkjent i norskopplæringen?*

*Liana: Jeg vet ikke. Jeg tenke (pause). Det er, hva det heter, du synes noe er tøft, ikke tøft, vil ikke fortelle andre*

*Jeg: Tenker du på flaut?*

*Liana: Flau, ja, sånn at jeg ikke ønske andre personer å vite. Jeg har ikke gått mye på skole. Jeg kan ikke lese eller skrive på mitt morsmål.*

På bakgrunn av dette kan det tolkes som at Samara og Liana opplever at deres ønske og motivasjonen for å lære er det som blir anerkjent, og at fokuset på hvor mye de har gått på skole tidligere er irrelevant. Begge kvinnene kan fortelle at de opplever undervisningen som «bra» og at de «vil lære». Det kan derfor virke som at deres individuelle egenskaper, væremåte og handlingen deres til å ville lære, er det som blir verdsatt. Honneth (2006,2008) viser til at i den solidariske sfæren så vil de individuelle kvalifikasjonene som blir anerkjent bidra til å utvikle selvet, både kognitivt og emosjonelt. Ved at kvinnene opplever anerkjennelse for de individuelle kvalitetene de bringer med seg, så vil dette også kunne føre til opplevelse av å være verdifull for det sosiale fellesskapet, men også samfunnet. For Samara og Liana så blir de anerkjent for de egenskapene de bringer med seg, men at dette også kan føre til økt motivasjon og lyst til å lære.

Det kan virke som at undervisningen og lærerne anerkjenner deltakernes lave skolefagligbakgrunn, og at det er ikke det som er problemet, men hvordan deltakerne selv



Høgskolen  
i Innlandet

opplever at det blir oppfattet av andre. De forstår at skole er viktig og at det har sine fordeler, og at dette er noe de selv ønsker for sine barn, noe som de selv ikke fikk. Felles for de alle er at de ønsker å lære og ser investeringspotensialet til det å lære språket. Her har Norton (2013) bidratt med å vise til det komplekse forholdet mellom innlærerspråket og den sosiale verden som en skal tre inn i og være en del av, og at de sosiale samhandlingene og maktforholdet som en er en del av, påvirker de mulighetene og begrensningene for det å lære språket. En annen som kan fortelle at det å gå på skole og lære, da spesielt språket, er Kamir: -

*Jeg: Du fortalte at du liker å gå på skole, hva er det du liker?*

*Kamir: Jeg liker å lære norsk. Språk er viktig for meg, for jobbe. Skole er bra og lærer er flink. I hjemlandet mitt jeg fikk ikke gå mye på skole.*

Ved at Samara, Liana og Kamir ønsker å lære språket, vil dette også kunne virke inn på deres kulturelle kapital, ved at den får økt verdi. Språket er en viktig del av den kulturelle kapitalen, og for disse deltakerne kan dette også føre til en konvertering av kapital, hvor det kan være lettere å få arbeid og da en økt økonomisk kapital. For å kunne delta i samfunnet og i arbeidslivet er det viktig at en har tilegnet seg den kulturelle kapitalen som er rådende. I skolen/norskkursene er ferdigheter som lesing og skriving en sentral del for å kunne kommunisere med andre og delta i sosiale interaksjoner. For samtlige deltakere i denne studien, er det ingen som kan å lese eller skrive på sitt førstespråk. Hvordan opplever de så det å ta inn seg majoritetskulturen som er langt fra det som er kjent for de, men også at de ikke har hatt tilgang til skole-feltet tidligere? Cummins og Early (2011) peker på hvordan et metodisk og pedagogisk virkemiddel kan være med på å løfte fram minoritetspråklige sin egenverdi i undervisningen. Dette kan gjøres ved bruk av det de referer til som «identity texts», som handler om at individet får skape en identitetssekst på deres første- og andrespråk, hvor utfallet kan bidra til et økt selvbilde som igjen vil påvirke kvaliteten av deres læring. Denne måten å arbeide på vil kunne for deltakerne bidra til å koble tidligere kunnskap og erfaringer opp mot ny kunnskap og erfaringer, og i så måte øke deres bevissthet rundt egen person. Det ble ikke stilt spørsmål oppfølgingsspørsmål ang dette, men det hadde vært interessant å både sett og hørt deltakernes opplevelse rundt dette.

Under samtalen med Nadija, kommer vi inn på hennes skolefagligbakgrunn og hennes opplevelse rundt det. Hun blir ivrig og begynner å snakke fort. Det merkes at dette er noe som hun har sterke følelser rundt. Nadija forteller at hun opplever et brudd mellom hennes



Høgskolen  
i Innlandet

primærsosialisering og sekundærsosialisering (norskkurs), hvor hun føler at hennes tidligere bakgrunn ikke er noe som blir anerkjent, men også at hun i møte med skole-feltet devaluerer seg selv:

*Jeg: Du har gått 2 år på skole i hjemlandet ditt. Opplever du at dette påvirker deg i undervisningen på en måte?*

*Nadija: Jeg liker ikke å fortelle at jeg ikke har gått på skole. Det er, det er, skam. Jeg kan ikke lese på morsmålet mitt. Jeg kan ikke skrive på morsmålet mitt. Jeg liker ikke å fortelle. Jeg liker å gå på skole og lære norsk. Det er bra.*

*Jeg: Føler du at din skolebakgrunn blir verdsatt i undervisningen?*

*Nadija: (pause) Nei, gjør ikke det.*

*Jeg: Hvorfor ikke?*

*Nadija: Jeg har ikke nok (peker på hodet), du skjønne.*

*Jeg: Er det sånn du føler det eller er dette noe du har blitt fortalt? At noen har sagt dette til deg?*

*Nadija: Nei, jeg tenke selv. Ikke, ikke, hva heter det (pause). Ingen lærer har sagt «Nadija du ikke forstår, du er ikke smart», nei, nei. Men vanlig gå på skole her i Norge, ikke som i hjemlandet mitt. Det er bra å lære.*

*Jeg: Opplever du at det er, eeh, at skole har en annen verdi i Norge enn i hjemlandet ditt?*

*Nadija: Mmm, ja. Alle må gå på skole. Mine barn får, får, samme som alle andre barna. De kan lære, så, utdanning.*

Ifølge Jordet (2020, s. 71-72) så er ikke den oppfatningen en har av seg selv, entydig, men at det rommer mange følelser, ideer og tanker om hvem og hva vi er på ulike områder, som er et produkt av de erfaringene vi har gjort oss gjennom livet. En kan ha ulik oppfatning av seg selv på ulike felt. I Nadija sitt tilfelle kan det virke som at hun speiler seg i majoritetskulturens verdier og holdninger, og at hun gjennom dette oppfatter seg selv som mindre smart. I samtalen viser hun til dette ved å peke på hodet og si «Jeg har ikke nok». Det er heller ingen som har fortalt henne dette eksplisitt, men at hun i møte med majoritetskulturen tar innover seg hva som regnes som verdifullt og ikke. Da Nadija blir spurt om hun føler at hennes skolebakgrunn blir anerkjent i undervisningen, svarer hun klart nei.



Høgskolen  
i Innlandet

Jeg mener at dette kan være en form for marginalisering der Nadija opplever at hennes erfaringer og perspektiver ikke blir tillagt lik verdi som majoritetens perspektiver.

Jeg tenker at dette også kan sees i sammenheng med det Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1995; Wilken, 2008) viser til med sosiale felt. Alle deltakere besitter ulike typer og mengder kulturell kapital, dette har blant annet med primærsosialiseringen, samt erfaringer og kompetanse som deltakeren har opparbeidet seg (doxa), men også hva som blir regnet som «rett» type kapital i de ulike sammenhengene. Bourdieu (Bourdieu, 2006) viser til at det blant annet er en kobling mellom en persons utdanningsnivå og kulturell kapital. Den kapital du besitter, er også med på å bestemme din plassering sosialt. Det virker til at Nadija tilegner sin kulturelle kapital mindre verdi, hvor hun referer til hennes skolebakgrunn som «skam». Jeg spurte ikke om dette også var noe hun følte på i hjemlandet også.

En annen tilnærming av det Nadija forteller om, mener jeg også kan sees i lys av Saids teori om andregjøring (2003), hvor det virker som hun har en klar oppfatning av hvordan andre opplever henne og hvilken verdi hun mener det har. En slags forut formening om hennes kapital. Saids teori om *den andre* (2003) kan sees i lys av fordommer en har. Det kan tolkes som at Nadija adopterer dette synet, at på bakgrunn av de negative beskrivelsene av seg selv og hennes kunnskap, tillegger hun seg selv mindre verdi på bakgrunn av det.

Det er ikke kun Nadija som kjenner på en skam for den skolefagligbakgrunnen hun besitter. I samtalen med Kamir er han bestemt og rolig da vi prater om hans skolebakgrunn. Det er tydelig at ønsker å tillegge dette temaet minst mulig, da han er kort og konkret i svarene han gir. Da vi har avsluttet intervjuet, forteller han at han ikke liker si noe om at han ikke kan å lese og skrive på sitt førstespråk. Dette er også noe han har prøvd å skjule for lærerne på de ulike norskkursene ved å ta i bruk ulike strategier. I likhet med Nadija bruker han negative beskrivelse da han forteller om sin bakgrunn: -

*Jeg: Fikk du lære å lese og skrive på skolen?*

*Kamir: I hjemlandet? Nei. Jeg kan ikke lese eller skrive på morsmålet mitt.*

*Jeg: Føler du at det er med på å påvirke hvordan du blir anerkjent i undervisningen?*

*Kamir: (pause) Nei. Men jeg tenker for meg selv, at det ikke bra, det er (pause) skamme.*

*Jeg: Føler du skam eller flau for at du ikke kan lese eller skrive på ditt førstespråk?*





Høgskolen  
i Innlandet

*Kamir: Ja. Ja.*

Elian underbygger de andre sine ytringer om det å ikke kunne lese eller skrive på sitt førstespråk, og at dette ikke er en erfaring han tenker er verdifull. I samtalen med Elian er han frampå og viser at selv om han ikke har fått gått mange år på skole, eller kan å lese og skrive på sitt førstespråk, så er det «dumt», men han er tydelig på at dette ikke definerer han. Han uttrykker det sånn:

*Eliau: Jeg kan ikke å lese og å skrive på mitt morsmål. Det er vanskelig. Jeg har ikke mange år på skole, og, og, og, det er dumt. (Pause). Jeg er smart, jeg jeg, er mer. Jeg er glad min barna får gå i skole.*

Det er gjennom andre vi også kan oppfatte oss selv, både på godt og vondt. Anerkjennelsen eller krenkelsen vi opplever, påvirker oss i positiv og negativ grad. Felles for deltakerne er at de opplever at dere skolebakgrunn ikke blir anerkjent, og at de kjenner på en skam og en flauhet. Ut ifra Kamir og Nadija, men også Eliau sine ytringer, kan dette sees i sammenheng med det Honneth (2008) viser til som krenkelse av sosiale verdsetting, hvor anerkjennelsen tilbakeholdes. Krenkelser er det som gjør at et individ kjenner på en opplevelse av mindreverd, og det er jo nettopp det de forteller om hvor de forteller om «skam» og «flauhet» over at de har gått lite på skole. Honneth (2008, s. 147) forklarer at krenkelser er noe som påvirker en emosjonelt, og at dette kan komme til uttrykk ved opplevelse av skam. Ved at deltakerne kjenner på skam og flauhet angående skolebakgrunnen sin, er dette fordi de kjenner på en lav verdi som subjekt. Ringeakten som krenkelsen kan gi, vil føre til en kamp om anerkjennelse. Deltakerne viser til at de ønsker å lære, deltar på ulike norskkurs og investerer i skolegang for kunne realisere sitt potensial som menneske. Dette er noe av det Honneth (2006, 2008) viser til som en sentral del for det å forstå samfunnets sosiale utvikling og som er en del av den kampen om anerkjennelse, som er nødvendig for at en skal utvikle et godt selvverd og en trygg identitet.

I samtalene med deltakerne, er det ingen som kan fortelle at de eksplisitt har blitt fortalt noe negativt eller krenkende om deres skolebakgrunn, men at dette er en felles oppfatning av hva som er regnet som en viktig verdi i samfunnet. Det kan virke som at det ikke er deltakernes manglende skolebakgrunn det blir lagt vekt på i undervisningen, men heller deres iver og motivasjon til å lære. En tolkning kan være at deltakerne blir anerkjent for det de bringer inn i undervisningen, og at fokuset ikke er på hva de ikke har lært og hvor tidligere skolegang, men



Høgskolen  
i Innlandet

på hva de kan lære framover. Mange av deltakerne forteller at de er glade for at barna deres får gå på skole og lære, noe de selv ønsket at de fikk.

## 4.5 Manglende anerkjennelse av kvinnenes arbeid i hjemmet

Kvinnene som har blitt intervjuet i denne studien har tidligere hatt hovedansvaret for å ta vare på barna, hus, mat og familie. De har lagt ned både innsats og kjærlighet i den jobben, og dette er også noe de er stolt av. I samtaler med kvinnene opplever de alle at den jobben de har gjort med å være hjemme, ikke blir likestilt med en «vanlig» jobb. Under samtalen med Samara går praten lett da vi kommer inn på dette temaet. I starten er hun noe forsiktig i svarene hun gir, og det kan nesten virke som hun forteller det hun tror jeg vil høre, men hun skifter fort og jeg ser at hun er tydelig engasjert og viser med hele kroppen at dette er noe som hun ønsker å snakke om. I spørsmålet om hun har hatt noe arbeid, svarer hun kontant «jeg har bare passer barna». Og det er her jeg får inntrykk av at dette er noe som hun tror jeg forventer å høre. Tidligere i oppgaven har jeg også vist til at mange av deltakerne kjenner på det de tror majoritetssamfunnet forventer av deg, og da hvordan de må fremstå. Slik jeg har forstår Spivak (1988,1990), så er hun et viktig bidrag til hvordan lærerne kan forsøke å forstå at konstruksjonen av kulturer og sosiale relasjoner har en historisk forankring, og at dette er viktig for hvordan en møter minoritetsspråklige i undervisningen, men også i samfunnet generelt. Og dette er jo tanken bak denne studien – å skape en større forståelse for minoritetsspråklige sin opplevelse og hvordan dette kan være med på å bidra til en endring eller økt forståelse for hvordan lærerne møter deltakerne i undervisningen. I samtalen med Samara, Nadija og Liana forteller de om kontrasten mellom deres kultur og majoritetskulturen, at arbeidet i hjemme ikke blir likestilt med en «vanlig» jobb, og da manglende anerkjennelse av den erfaringen de besitter.

Samara er den eneste av kvinnene som ikke har noe erfaring med arbeid utenfor hjemmet og under intervjuet snakket vi om hvordan hun oppfatter disse forskjellene:

*Jeg: Har du, i hjemlandet ditt, hatt noe arbeid?*

*Samara: Jeg har bare passet barna.*



Høgskolen  
i Innlandet

*Jeg: Du har vært hjemme sammen med barna og passet huset. Føler du at din erfaring fra den jobben du har gjort med å passe barna og huset, at det blir satt pris på av lærere og i norskundervisningen?*

*Samara: Jeg er stolt av barna mine og, og jobbe jeg gjorde. Jeg liker å være med barna, lage mat, og passe barna når de er syke og sånn.*

*Jeg: Så fint å høre at du har trivdes med det og at det er noe du er stolt av. Føler du også at det samme gjelder her i Norge, eller da du forteller på norskopplæringen om din erfaring fra å være hjemme med barna?*

*Samara: (lang pause). Jeg må tenke. (pause). Du skjønner. Det er ikke samme, du må du jobbe. Ikke være hjem med barna, de, de, i barnehage. I hjemlandet, bra å være med barna. Her, i Norge, barna bra i barnehage. Forskjellig, stor forskjell.*

*Jeg: Forstår jeg deg riktig hvis det du forteller nå, er at du opplever at det er forskjell på hva som blir satt pris på her i Norge og i hjemlandet ditt, at det å være hjemme med barna her i Norge ikke blir anerkjent på samme måte?*

*Samara: Jeg tenke, jeg føle det, ja.*

Samara viser at hun er stolt av jobben hun har gjort med å ta vare på barna og huset, og at dette er noe hun har gjort med glede. Samtidig kan det også virke som at hun opplever disse kulturelle forskjellene som svært markante, og at hun også tar dette innover seg i måten å leve på, ved blant annet at barna får gå i barnehage i stedet for å være hjemme med henne. Det kan tolkes som at hun tar inn over seg den rådende ordningen i samfunnet og de tradisjonene som er. På en måte kan det se ut som at Samara overtar de persepsjonsskjemaene som er gjeldende i majoritetssamfunnet, altså, at hun overfører majoritetssamfunnets skjemaer og prinsipper slik at de er i tråd med det som er dominerende og gjeldende i samfunnet. «Jeg har bare passet barna», viser til at Samara underkjenner den jobben hun er så stolt og glad over, men at dette blir annerledes i møte med den rådende kulturen. Dette kan sees i sammenheng med det Bourdieu (1995) forklarer som symbolsk vold. Den symbolske volden for Samara er hvordan hun føler at hennes bakgrunn ikke blir anerkjent, er dette en form for hvordan den dominerende gruppen utøver makten i måten verden blir klassifisert på, altså hva som blir sett på som legitimt og av verdi. Samara forteller også at avstanden mellom hennes kultur kontra majoritetskulturen er stor. Videre i intervjuet forteller Samara at hun opplever at det er



Høgskolen  
i Innlandet

forskjell for hvordan hun og andre blir behandlet med tanke på deres kulturelle bakgrunn. At de som har arbeidserfaring som er i tråd med hva som blir sett på som verdifullt, får mer oppfølging og anerkjennelse i undervisningen, enn de som ikke har det. I dette tilfelle er det Samara og at hun har brukt sin tid og sine ressurser til å ta vare på hus og barn som blir tillagt mindre verdi. Hun uttrykker dette ved å bli behandlet annerledes:-

*Jeg: Føler du at det er noe i undervisningen, føler du at læreren behandler deg annerledes på grunn av din arbeidserfaring?*

*Samara: (Pause). Ja, jeg, jeg (pause). Mange person har bedre jobb før enn meg. Kanskje lettere for lærer å, å se. Jeg vil, ønske å jobbe i barnehage.*

Bourdieu (1996, s. 48) mener at utdanningssystemet er et av de mest egnede symbolske systemene hvor en kan påtvinge de tanker, normer og verdier som blir sett på rett. Her viser han til at hvordan utdanningssystemet bidrar til reproduksjon og oppretthold av maktforhold. Selv om deltakerne i denne studien er voksne, og ikke en del av det ordinære opplæringstilbudet, mener jeg det likevel går an å sammenligne dette ved at det inngår i et sosialt system som er preget av en skjev maktstruktur i form av et hierarkisk forhold, altså, at læreren er i en maktposisjon ved at hens rolle innehar en posisjon som kan bidra, men også føre til reproduksjon av forskjeller. Samara opplever at hennes erfaring ikke er like verdifull som mange av de andre hun går i klasse med. En kan stille seg spørsmålet om hva det er som blir verdsatt av kapital, normer og verdier i undervisningen av læreren? For det er jo nettopp dette som er en del av den symbolske volden som Samara kjenner på, at de andre i klassen som har tilnærmet lik bakgrunn som læreren, får bedre oppfølging og anerkjennelse. Det kan tolkes som at læreren verdsetter de som har en lik bakgrunn som seg selv og sorterer ut fra de som har best mulighet til å lykkes. I så tilfelle bidrar dette kun til å reprodusere forskjeller.

En annen tilnærming til dette kan være det Bourdieu (2006) forklarer med begrepet *habitus*. Habitus blir jo formet gjennom sosialisering og de erfaringene en tilegner seg.

Primærsosialiseringen vil i møte med sekundærsosialiseringen oftest bli bekreftet og reprodusert, men for innvandrere kan dette få en endring ved at deres *habitus* ikke stemmer overens med den nye sosiale virkeligheten som de trer inn i og skal være en del av. For Samara sin del kan det se ut til at det hun har opplevd som legitimt og verdifullt, hvor hun har passet barna, tatt vare på huset og familien, ikke blir bekreftet som noe av verdi i møte med majoritetssamfunnet. I intervjuet med Nadija kan også hun fortelle om at det arbeidet hun

gjorde i hjemmet ikke blir verdsatt på samme måte som det ble gjort tidligere. Habitus er jo ikke bare individuell, men også kollektiv og samfunnsmessig. Men ved at Samara og Nadija opplever at deres habitus er i utakt med samfunnet, hvor de opplever et gap mellom majoritetssamfunnet og de selv, kan en også se på habitus som noe klassespesifikt, altså at det kan sette grenser for den væremåten og handlingene som gjør at man fungerer godt i noen sosiale miljøer, og dårlig i noen andre.

Nadija har i motsetning til Samara, noe tidligere jobberfaring der hun har hatt en egen butikk hvor hun har dyrket, produsert og solgt varer. Dette har vært noe hun har gjort i tillegg til å ta vare på barna. Nadija forteller om at hun opplever at disse to erfaringene ikke blir likestilt og anerkjent da hun i møte med lærere og storsamfunnet føler at det å vise til annet arbeid enn å være hjemme med barna, øker hennes kulturelle kapital. I intervjuet sier hun, «de tror ikke jeg kan», hvor hun sikter til majoritetsbefolkningen. En mulig forståelse av dette kan sees i lys av Spivaks (1988) tenkning om epistemisk vold, og måten makt og kunnskap henger sammen. I intervjuet kommer dette til uttrykk på følgende måte:

*Jeg: Innledningsvis så fortalte du at, at, du har vært hjemme og passet barna dine, men at du også har hatt din egen bedrift. Føler du at det mer enn det andre blir mer anerkjent i norskopplæringen, og her i Norge?*

*Nadija: (lang pause) Vanskelig spørsmål. Kan du fortelle igjen?*

*Jeg: Opplever du at det å drive din egen bedrift blir anerkjent like mye som den jobben du har gjort med å være hjemme med barna?*

*Nadija: Når jeg fortelle at jeg har hatt min egen bedrift, så blir andre nordmenn, lærere, sånn (veiver med armene og viser at hun blir overrasket). De tror ikke jeg kan.*

*Jeg: Så du opplever at da du forteller om at du har hatt egen bedrift, så får du en bedre reaksjon enn da du forteller om at du har vært hjemme med barna. Er det riktig?*

*Nadija: Ja, riktig. (pause). Det er ikke mange norske kvinner som er hjemme med barna sine. I min kultur, veldig vanlig, veldig vanlig. Her ikke det normal.*

Slik jeg tolker Spivak (1988) sitt bidrag hvor hun tar i bruk begrepet epistemisk vold, handler dette om den vestlige kunnskap og om språk, og da ideologien som ligger bak dette. I artikkelen blir ordet «vold» omtalt og satt i sammenheng med kunnskap som produseres av og i vesten om andre personer, hvor dette blir vist til som en form for vold som er med på å

rettferdiggjøre vold mot andre (Spivak, 1988). Begrepet er blant annet med på å problematisere kunnskapsproduksjoner som gjør at andre blir undertrykt og blir nektet den andres subjektivitetsprosess. Dette tenker jeg handler om at vestlige former for måter å tenke på blir tilpasset østlige land, hvor det kan handle om å nekte den andre subjektivitet, og at en blir frarøvet er rom å tale fra. På denne måte så vil rommene være utilgjengelige, og at den andres stemme og fortellinger vil ikke bli gitt noe verdi. Jeg tenker at en form for epistemisk vold som Nadija opplever, er det som handler om kunnskap. Kunnskap kan blant annet brukes til å kontrollere, som da vil være en del av en maktstrategi, som igjen vil være en del av ulike kontrollsystemer/strukturer som blir sett på som legitime. På den måten kan kunnskap handle om hva som er riktig kunnskap, men også hva som er viktig kunnskap – og da igjen handle om det som blir verdsatt. Jeg tenker at dette kan sees i sammenheng med Nadija og det hun forteller om at «de tror ikke jeg kan» klare å ha egen bedrift og kunnskapen hennes rundt dette. Ved at hun opplever at de ikke tror hun kan eller har kunnskap nok til å kunne utføre det arbeidet hun har gjort, viser dette en form for epistemisk vold, hvor hennes kunnskap og erfaring blir undertrykt og tillagt noe som mindre verdifullt. Samtidig kan man spørre, hvilke signaler sender læreren ut når det gir uttrykk for å bli overrasket over at hun har hatt egen bedrift og passet barna? Hvis lærerne sender ut signaler om hva som er riktig kunnskap og anerkjenner dette, og undertrykker andre former, vil ikke dette også kunne sees i sammenheng med at habitus kan være klassespesifikt?

I artikkelen til Spivak (1988) trekker hun blant annet fram det å stille spørsmål ved sin egen tenkning, og at en må være klar over at ens tenkning og språk aldri vil være nøytralt – det vil være farga av ens kulturelle bakgrunn. Med dette så mener jeg at det handler om hvordan man som lærer møter deltakerne og hvordan en anerkjenner deres kulturelle bakgrunn.

Det er ikke kun Nadija som opplever at hennes erfaring ikke blir likestilt eller anerkjent. Liana har tidligere jobbet i familiens restaurant og her forteller hun at det ikke blir tillagt lik verdi: -

*Jeg: Du fortalte at du har jobbet litt familiens restaurant i hjemlandet ditt.*

*Liana: Ja*

*Jeg: Opplever du at det blir likestilt på samme måte som den jobben du har gjort med å være hjemme med barna?*



Høgskolen  
i Innlandet

*Liana: (mumler på morsmålet sitt og tar en pause før hun svarer). Nei. Nei.*

Liana er kort i svarene hun gir, og kan fremstå noe irritert over temaet vi diskuterer. Hun forteller at hun har mye erfaring fra å ta vare på familien og huset, og at dette krever mye og en av de viktigste jobbene en kan ha. Hun er tydelig på at hun ikke opplever at hennes kulturelle kapital blir anerkjent, verken i undervisningen eller i møte med majoritetsbefolkningen. Anerkjennelse handler, ifølge Honneth (2008) om å bekrefte en annen persons positive egenskaper. Det er derfor noe som må kommuniseres til et annet menneske, ikke bare gjennom de ordene vi bruker, men først og fremst ved anerkjenneshandlinger. I den solidariske sfæren handler dette om at Liana, sammen med de andre deltakerne, skal oppleve seg selv som verdifull i et fellesskap. Dette strekker seg utover det som foregår i klasserommet, men kan også sees i sammenheng med det som foregår i storsamfunnet. Jeg tenker også at det er relevant at en er klar over sine egne fordommer, både som lærer og individ. For jeg tenker at fordommer som det disse kvinnene kjenner på og opplever, er tett knyttet opp til Said og begrepet *andregjøring* (2003). Fordommene, eller stereotypene er jo typiske karakteristikk av et individ eller gruppe som kan ha positive eller negative konnotasjoner. Det at kvinnene forteller om at de bare har passet barna, handler jo om hva som blir sett på som normalt og verdifullt, men også hva som blir sett på unormalt og mindre verdifullt i samfunnet. Kan det ikke være sånn at jo mindre vi vet om noe, jo lettere er det å generalisere? Det kan virke til at kvinnene i denne studien opplever en generalisering av stereotypiske trekk, ved at «de bare har vært hjemme og passet barna».

## 5. Sammendrag drøfting

Intervjuene med deltakerne har gitt meg mange tanker for å kunne belyse det temaet og den valgte problemstillingen. På forhånd hadde jeg gjort meg noen tanker om hvilken vei denne studien ville ta, og jeg sitter igjen med at utfallet er noe annet enn jeg hadde forventet. På den ene siden så hadde jeg trodd at flere av deltakerne skulle ha en opplevelse av at deres kulturelle bakgrunn ville blitt anerkjent både i og utenfor undervisning, men det viser at mangfold, åpenhet og Saids tilnærming til hvordan en forstår den andre, fortsatt er like relevant som da boken hans ble utgitt. På den andre siden så hadde jeg ikke sett for meg at jeg skulle møte på så åpne og ærlige deltakere. Det har virkelig bidratt til å gjøre oppgaven spennende, utfordrende og interessant.

Videre vil jeg samle trådene og gi et sammendrag av hva som har kommet fram i denne studien. Hensikten med studien var å utforske hvordan minoritetsspråklige opplever anerkjennelse gjennom undervisningen i arbeidsrettet norskopplæring, og følgende problemstilling ble dermed utformet:

Hvordan opplever voksne minoritetsspråklige at deres tidligere skole- og arbeidserfaring blir anerkjent i undervisningen?

I samtalene med deltakerne ble det tydelig at anerkjennelse av deres kulturelle bakgrunn, og da spesielt med tanke på deres tidligere skole- og arbeidserfaring, ikke kun kan sees utelukkende i et undervisningsperspektiv, men at dette omhandler også et samfunnsperspektiv. I regjeringens integreringsstrategi pekes det på flere ulike elementer for at en skal lykkes med integreringen, blant annet utdanning og arbeid. I denne studien har deltakerne bidratt med å belyse hvordan de opplever at deres tidligere skole- og arbeidserfaring blir møtt gjennom undervisningen.

Det kan se ut til at samtlige deltakere i denne studien opplever det som vanskelig å finne sin plass, og at undervisningen ikke gir et stort nok rom til å anerkjenne og ta i bruk deltakernes kulturelle kapital. Her blir det uttrykt at de ikke ønsker å være uhøflig, men at de opplever det kulturelle gapet som stort og vanskelig. Alle deltakerne kan fortelle om et sterkt ønske om å bidra og en stolthet over sin kultur. Det kan virke til at deltakerne ikke opplever et gjensidig anerkjennelsesforhold da det kommer til den kulturelle kapitalen de besitter. Honneth (2008) og Jordet (2020) viser begge til at anerkjennelse er et menneskelig behov, som kan bidra til at en kjenner seg sett, forstått og akseptert. Manglende anerkjennelse viser Honneth til som





Høgskolen  
i Innlandet

krenkelse, og i dette tilfelle kommer det til syne ved at de opplever og erfarer sin kultur av mindre verdi, ikke føler seg bra nok og at en ikke passer inn eller vanskelighet med å finne sin plass. Språket er også en stor del av den kulturelle kapitalen. Alle deltakerne ytrer at de ønsker å lære norsk, men at dette også er vanskelig. I spørsmålet som handler skolebakgrunn er det tydelig at dette spørsmålet vekker mange følelser. Både Liana og Kamir beskriver dette med at det er flaut og en skam, men også at flere av deltakerne ikke ønsker å fortelle til læreren sin at de ikke kan lese eller skrive på sitt førstespråk. Jeg tenker at deltakernes tidligere erfaring med skole er et godt eksempel på hvor den primærsfæren møter en sekundærsfære (norskkurs) som er noe ukjent for dem. Og at den manglende anerkjennelsen deltakerne føler på er med på å reprodusere de fordommene de selv kjenner på, men at denne formen for krenkelse også påvirker individets selvverd negativt. Nadija viser til dette da hun forteller at hun opplever at skolen i Norge har en annen verdi enn i hjemlandet hennes. Et spørsmål jeg sitter igjen med: er vi lærere med på å reprodusere forskjeller ved at deltakerne opplever at deres kulturelle kapital ikke blir anerkjent i møte med undervisningen?

I samtale med deltakerne kan det se ut til at deltakerne opplever kontrasten mellom seg selv og majoritetskulturen som enorm. Kontrasten blir fortalt ved at de opplever fordommer både når det gjelder hvordan de oppfører seg, hvordan de ser ut og hvilken kulturell bakgrunn de har. Fordommene kan bli forklart med Saids (2003) begrep om andregjøring, hvor *oss* og *dem* blir satt mot hverandre, som et skille. Dette skillet som deltakerne opplever handler om hvordan deltakerne oppfatter seg som en del av en gruppe. *Oss* og *dem* blir da motpoler, og der den ene gruppe blir sett og opplevd som mindreverdig, noe også Liana forteller da hun sier at: Jeg er ikke som deg. Vi er ikke like. Andregjøringen påvirker ikke bare hvordan en oppfatter seg selv, men også relasjonene en har med andre mennesker i et sosialt fellesskap. Ved at en definerer og skaper et skille med *oss* og *dem* bidrar dette også til å skape en fremstilling av en selv og hvor en speiler seg i møte med andre. I sammenheng med andregjøring kan en se fellestrekk med stereotyper, hvor en opplever å få merkelapp med gitte egenskaper og ferdigheter. I samtalene med deltakerne kommer dette til uttrykk hvor de forteller om at «du liker ikke meg fordi jeg er sånn, ser sånn ut» og «du ser annerledes ut». I boken til Said (2003) er dette et av temaene som blir tatt opp, at det opp gjennom tidene har blitt skapt et bilde av orienten med negative egenskaper opp mot oksidentens «normale» og positive egenskaper. Gjennom dette så blir det også skapt et hegemonisk og dominerende forhold. Disse kontrastene er også noe Spivak (1988) retter oppmerksomhet mot da hun viser



**Høgskolen  
i Innlandet**

til hvordan den vestlige dominansen med deres interesser er det som blir opplevd som det «normale». Dette maktforholdet er noe deltakerne opplever i møte med majoritetsbefolkningen, hvor deres egenskaper blir tillagt mindre verdi og opplever å bli urettferdig behandlet. Deltakerne forteller om hvordan de opplever at deres verdier og egenskaper blir devaluert – «Jeg står utenfor vinduet og ser. Jeg får være med, men jeg får også ikke om du forstår», forteller Kamir. Den symbolske volden som trer frem i Kamir sitt sitat, mens også for Nadija, Liana, Samara, Mahammad og Elian, er deres opplevelse av å bli krenket for deres kulturelle bakgrunn, og hvordan deres kulturelle kapital ikke blir verdsatt som legitimt og med verdi.

Deltakernes fortellinger og opplevelser av hvordan de opplever at deres kulturelle bakgrunn blir anerkjent, må også sees i ett større sammenheng. I samtale med deltakerne dreier de ofte spørsmålene de fikk stilt, til også å handle om situasjoner utenfor undervisningsrommet. Dette kan også ha noe med at dette er voksne mennesker som har mye erfaringer og kunnskap som de ønsker at skal bli verdsatt. I undervisningen tenker jeg at dette handler om hvordan læreren tilrettelegger undervisningen, men også hva læreren løfter fram som verdifulle kunnskaper og egenskaper. Early og Cummins (2011) har på sin side vist til hvordan «identity texts» kan være et pedagogisk virkemiddel for å fremme forståelsen av seg selv og sin verdi i undervisningssituasjonen. Dette kan være et anerkjennende grep for å forsterke en persons egenverdi og selvbilde, men ut fra samtale med deltakerne virker det ut som at dette er noe som blir opplevd i mindre grad. Jeg undrer derfor på – hvis deltakerne hadde fått erfare dette i undervisningen, kunne det bidra til at flere av deltakerne hadde opplevd at deres bakgrunn blir anerkjent i opplæringssituasjonen?

Jeg tenker at maktforholdet som utspiller seg er en viktig del av deltakerne opplevelse av hvordan de opplever at deres kulturelle bakgrunn blir anerkjent. Hvordan vi bruker språket påvirker hvordan en definerer og setter noe/noen i kategorier. Ved at jeg i denne oppgaven har referert til deltakerne som minoritetsspråklige og setter dette opp mot majoritetsbefolkning, har i den hensikt vært for å belyse dette skillet som deltakerne opplever mellom de selv og storsamfunnet og andregjøringsbegrepet. Ut fra intervjuene med deltakerne vitner dette maktforhold om en skjevfordeling, hvor deltakerne må få innpass i majoritetskulturen ved å lære seg språket, kulturen, normer, men at dette ikke går andre veien. Altså at deltakerne opplever å må få innpass i samfunnet og hos majoritetsbefolkningen, men det er majoriteten



Høgskolen  
i Innlandet

som legger føringen for hva som blir regnet som verdifull kapital, og dermed hva som blir sett på som verdifullt.

Som sagt innledningsvis, har denne studien ført til et annet utfall enn det jeg selv hadde sett for meg. Kanskje er det jeg som har vært naiv og tenkt at anerkjennelse av deltakernes kulturelle bakgrunn er noe som er selvsagt i en opplærings situasjon? Vi er ikke like, og sånn skal det være. Men ut ifra deltakernes opplevelse sett i lys av problemstillingen, så viser jeg at det ikke oppleves slik av deltakerne. Ulikheten kan føre til ekskludering og marginalisering av deltakerne. Deltakerne forteller at deres kunnskap og erfaringer oppleves som irrelevant opp mot majoritetens kunnskap og perspektiver, men også at de må tilpasse seg. Nadija uttrykker dette ved at hun forteller at «det er vanskelig å bli norsk». Deltakernes opplevelser av hvordan de opplever anerkjennelse i undervisningen har vært vanskelig skille fra deres opplevelse ellers i samfunnet. Dette kan være for at deltakerne er voksne minoritetsspråklige som har mye kunnskap, erfaring og kompetanse som de ønsker å ta i bruk også utenfor undervisningsrommet.

Deltakernes kamp om anerkjennelse for deres skolefaglige bakgrunn kan sees på som en form for maktkamp, en kamp mellom det å passe inn i samfunnet, bli anerkjent for deres kulturelle bakgrunn og hvordan fordommer spiller inn i hvordan de opplever at deres kulturelle bakgrunn blir anerkjent. I denne studien har Honneths (2003,2006) anerkjennelsesteori bidratt til å beskrive hvordan deltakerne opplever manglende anerkjennelse i undervisningsrommet, men også på et mer generelt grunnlag. Honneth viser det at anerkjennelse er et grunnleggende behov, men dette behovet ikke blir oppfylt i de beskrivelsene som blir gitt av deltakerne. Bourdieus (1986, 1995, 2006) beskrivelse av hvordan anerkjennelseskamper foregår i det sosiale rom og sosiale felt, kan sees i sammenheng med hva som blir sett på som «rett» og «feil» type kapital og hvordan deltakerne opplever dette, men også at de ser investeringspotensialet (kapital kan konverteres) det har for å lære språket. Said (2003) og Spivak (1988, 1990) sin tilnærming har vært med på å gi et bidrag for hvordan en kan forstå andregjøring og skillet som deltakere opplever i møte med majoritetskulturen.

## 6. Avslutning

Som nevnt i forordet, har mine elever vært inspirasjonen til denne oppgaven. Jeg opplever at elevene mine viser høflighet og har stor respekt ovenfor læreren, og at dette ofte kan føre til at de nikker og sier seg enige, selv om dette ikke alltid er tilfelle. Jeg ønsket derfor å utforske hvordan minoritetsspråklige *egentlig* opplever undervisningen. Deltakerne i denne studien har vært åpen og ærlige i sine opplevelser i møte med undervisningssituasjonen. Hensikten med denne studien har vært å kunne bidra til ny innsikt i hvordan voksne minoritetsspråklige opplever at deres kulturelle bakgrunn blir anerkjent i undervisningen. Denne studien har kun tatt for seg 6 personer sin opplevelse, men en naturlig vei videre kunne vært å utvide deltakergruppen, sånn at studien kunne bidra til et større overblikk.

For videre forskning kunne det vært spennende å undersøke hvordan lærerne tilrettelegger undervisningen for voksne minoritetsspråklige. Her ville det vært interessant å se på hvordan de ser på tilpasset opplæring og hva slags pedagogiske virkemidler de tar i bruk. I denne undersøkelsen har et av kriteriene vært at deltakerne skal ha liten eller ingen skolefaglig bakgrunn, og det viser seg at samtlige deltakere ikke kan lese eller skrive på sitt førstespråk. En mulig studie kunne vært å sett på hvordan lærerne møter elever som ikke kan å skrive eller lese på sitt førstespråk, og da hvordan eleven selv opplever og erfarer undervisningen – en undersøkelse hvor en sammenligner opplevelsene opp mot hverandre.

En annen forskningsmulighet kunne vært å sett på hvordan de med mer skolefaglig bakgrunn opplever undervisningen. Det hadde vært spennende og satt dette masterprosjektet og denne studien opp mot hverandre. Er det store variasjoner og forskjeller for hvordan de opplever at deres kulturelle bakgrunn blir anerkjent?

Videre tenker jeg at det kunne vært nyttig for lærerne selv å være forsker på sin egen arbeidsplass. Dette kan gi ny forståelse og et annet syn for hvordan en skal tilrettelegge undervisningen for sine elever. Jeg tenker at aksjonsforskning vil kunne være et verktøy for å utvikle sin egen praksis og reflektere over de valgene en tar, som kan være med på å forbedre eget og felles mål.

## 7. Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2015). *Tolkning och Reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Aakvåg, G.C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Andreotti, V. (2011). *Actionable Postcolonial Theory in Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Banks, J. A. (2007). Multicultural Education: Characteristics and Goals. I J. A. Banks, & C. A. Mcgee Banks (Red.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. (pp. 3–33). New York: John Wiley & Sons.
- Berger, R. (2015). *Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research*. *Qualitative Research*, 15(2), 219–234
- Brinkmann S. & Tanggaard, T. (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bourdieu, P. (1986). *The Forms of Capital*. I Szeman, I & Kaposy, T. (red.), *Cultural Theory. An anthology*. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1994). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage publications.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften* (oversatt av Annick Prieur). Oslo: Pax Forlag AS. 1979 Orginalutgave
- Bourdieu, P. (2006): Kapitalens former. *Agora* 24:5-26. <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2006-01-02-02>
- Cummins, J. & Early, M. (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. London: Trentham Books.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Engelstad (Red), F. (1999). Makt i Pierre Bourdieus sosiologi. I A. D. Hansen, *Om makt. Teori og kritikk. Makt og demokratiutredningen*. (s. 43-78). Oslo: Gyldendal.



Høgskolen  
i Innlandet

- Fjørtoft, K. (2009). Nancy Fraser kritikk av Axel Honneths anerkjennelsesteori. *Agora* (pp 61-77). <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2009-04-05>
- Helleve, I. (2016). *Undervisningens utfordringer og muligheter*. I F. B. Børhaug, & I. Helleve. (Red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft* (s. 15–28). Bergen: Fagbokforlaget.
- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkjennelse*.
- Honneth, A. (2006). *Kamp om anerkendelse, sociale konflikters moralske grammatik*. København: Hans Reitzel forlag.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax.
- Ingierd, H og Fossheim, H. (2015). *Etisk skjønn i forskning*. Universitetsforlaget.
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2021). *Indikatorer for integrering Tilstand og utviklingstrekk ved inngangen til 2021*.  
<https://www.imdi.no/contentassets/03d9d7b5995943de8010f8182e4c2a91/indikatorer-for-integrering-2021.pdf>
- Johannessen, A., Tufte, P.A og Christoffersen, L (2016): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag, Oslo. 5.utgave.
- Jordet, A. (2020). *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. 2018.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/b98e1d0bbe9248cb94e00d1e935f2137/regjerings-integreringsstrategi-20192022.pdf>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Løkken, G. (2013). Det fenomenologiske. I S. Haugen., G. Løkken, & M. Röthle. (Red.). *Småbarnspedagogikk: fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (s. 69-84). Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Norton, B., & Darwin, R (2016). Investment and language learning in the 21<sup>st</sup> century, 19-38.



Høgskolen  
i Innlandet

- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm akademisk.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rommetveit, R. (1979). *On the architecture of intersubjectivity*. I R. Rommetveit, & R. M. Blaker (Red.), *Studies of language, thoughts and verbal communication* (p. 93–107). New York: Academic Press.
- Said, E. W. (2003). *Orientalism*. London: Penguin Classics.
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? (s. 66-111). I Williams, P., Chrisman, L. (1994). *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory. A reader*. London: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781315656496>
- Spivak, G. C. (1990). *The postcolonial critic: Interviews, strategies, dialogues*. London and New York: Routledge.
- Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/utdanning-gir-storre-ulikhet-enn-innvandrerbakgrunn> OLSEN
- Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/nesten-15-prosent-er-innvandrere>
- Svendsen, B. A. (2009). *Flerspråklighet i teori og praksis. I R. Hvistendahl (red.). Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (3. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wilken, L. (2006). *Pierre Bourdieu*. Roskilde universitetsforlag.

# Vedlegg

1. Informasjonsskriv/samtykkeskjema
2. Intervjuguide

## Vedlegg 1

### Samtykkeskjema ved intervju

I min masteroppgave ønsker jeg å undersøke hvordan minoritetsspråklige opplever at deres kulturelle bakgrunn blir anerkjent i undervisningen. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle dette temaet. Intervjuet vil jeg ta opp med båndopptaker. I etterkant vil intervjuet bli transkribert. Lydopptaket vil bli slettet etter transkripsjonen. Selve intervjuet vil bli anonymisert, og alt som blir sagt vil være taushetsbelagt. Det vil si at ingen andre enn meg, vil vite hvem som har blitt intervjuet og at det ikke skal være mulig å spore dette tilbake til deg. Du kan når som helst velge å trekke deg fra forskningsprosjektet, og all datamaterialet vil da bli slettet.

Ja, jeg godtar at intervjuet blir tatt opp og transkribert.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

Sted og dato

---

Underskrift





Høgskolen  
i Innlandet

Vedlegg 2.

### Intervjuguide

Problemstilling: Hvordan opplever voksne minoritetsspråklige at deres tidligere skole- og arbeidserfaring blir anerkjent i undervisningen?

Litt informasjon om deltaker:

1. Hvilket land kommer du opprinnelig fra?
2. Har du gått på skole i hjemlandet ditt?
  - a. Hvor lenge?
  - b. Hvordan synes du det var å gå på skolen da?
3. Hva gjorde du før du kom til Norge?
4. Hvordan er din situasjon nå?
  - a. Hvor lenge har du bodd i Norge?
  - b. Hva gjør du på fritiden?
5. Kan du fortelle om ditt første møte med det norske språket?

Undervisningen:

1. Når begynte du å lære norsk?
  - a. Hvorfor?
2. Har du gått på norskopplæring eller norskkurs?
  - a. Hva og når?
3. Hvordan synes du dette var?
  - a. Hva var bra? Hva var dårlig?
4. Opplever du at norskundervisningen er meningsfull for deg?
  - a. Føler du at du får brukt din kunnskap og erfaringer i undervisningen?  
Hvordan?
5. Er det noe du synes er lett/vanskelig med å lære norsk?
6. Hvilken opplevelse har du av undervisningen?
  - a. Føler du at din tidligere skoleerfaring blir vektlagt i undervisningen?
7. Hvordan opplever du at din erfaring blir verdsatt i undervisningen?
8. Hvordan opplever du at din kulturelle bakgrunn blir anerkjent i undervisningen?