

# Medborgerskap som prosess

-

## Fortellinger om voksne innvandrede kvinner under grunnskoleopplæring

Masteroppgave i pedagogikk



**Shahrazad Nouri**

Emnekode: PED 396

Høsten 2022

**Universitetet i Bergen**

Det psykologiske fakultet

Institutt for pedagogikk

## FORORD

Da jeg søkte meg til masterprogrammet i pedagogikk, deltid, for fire år siden, hadde jeg lenge hatt et ønske om å fordype meg i overordnede pedagogiske tema. Etter å ha jobbet som lærer i flere år, var det godt å kunne ta et lite steg tilbake og se på skole- og utdanningssystemet med et litt mer analytisk blikk. På masterstudiet ble jeg for første gang kjent med den kritiske pedagogikken, noe som ga meg ny inspirasjon. Jeg må takke alle ved masterprogrammet i pedagogikk ved Universitetet Bergen for fire lærerike og inspirerende år. Dette har uten tvil vært min beste studieopplevelse.

Med tre små barn i hus, må jeg innrømme at studiene til tider har vært krevende, men også opplevdes som et eget rom. Jeg har satt pris på muligheten til å lese og fordype meg i spennende teori og har kost meg enormt. Arbeidet med masteroppgaven har jeg opplevd som både veldig kreativt, utfordrende, tidkrevende og på ingen måte lineært.

Først og fremst ønsker jeg å si tusen takk til alle de fire kvinnene i studien, som har gitt meg av sin tid og delt av sine erfaringer. I tillegg til deltakerne i prosjektet, må jeg også takke gode kolleger, som har sluppet meg inn i deres klasserom.

Tusen takk til veilederen min, Hanne Riese, professor ved Høyskolen i Innlandet (tidligere ved pedagogisk institutt, UiB). Jeg setter stor pris på din oppmuntring underveis. Du forsto umiddelbart hvor jeg ville med prosjektet. Takk for gode og konstruktive tilbakemeldinger, som hjalp meg med å finne retning i et helt nytt teorifelt og selvtillit til å hode fast ved egne refleksjoner. Kariane Therese G. Westrheim, Emerita ved Pedagogisk institutt, UiB, samtalene med deg under samlinger har vært svært givende.

Gode Kristin G. Eriksen, takk for inspirasjon, oppmuntring og kvalifisert gjennomlesning. PS. Også jeg håper at jeg en dag kan bli kollegaen din! Maman og Baba, jeg setter pris på troen dere har hatt på meg underveis. Og kjære alle venner og familie, som jeg er så glad i, jeg ser frem til å treffe dere litt oftere i tiden som kommer.

Takk til min kjære Anil, foruten å være min mann og aller beste venn, har du også vært en viktig sparringspartner gjennom hele prosessen. Til barna våre Sam, Ravi og Arman, det er dere som minner meg på at livet ikke bare handler om det som står i planene, men foregår mest her og nå. Jeg gleder meg til å bli med mer på leken fremover.

Shahzad Nouri, Jessheim. November, 2022.

## SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven handler om hvordan medborgerskap kan forstås som *prosess*, fremfor et resultat eller produkt av opplæring og utdanning. Med revideringen av kunnskapsløftet, LK20 har begrepet medborgerskap fått ny aktualitet i skolen. Samtidig kan en på bakgrunn av økt tilflytting og innvandring til Norge de senere årene, argumentere for et behov for refleksjon og drøfting omkring hvordan vi forstår medborgerskap, og hvordan utøvingen av medborgerskapet kan se ut for ulike grupper i et mangfoldig samfunn (Lister, 2007). Gjennom arbeid med oppgaven ønsket jeg å finne frem til anvendelige begreper, som sammen kunne bidra til å danne inkluderende forståelser av medborgerskap.

I oppgaven stiller jeg blant annet spørsmål om voksenopplæringens rolle når det gjelder medborgerskapet til voksne innvandrede kvinner under grunnskoleopplæring. Jeg svarer på problemstillingen; *Hvordan uttrykker og formidler voksne innvandrede kvinner under grunnskoleopplæring prosesser for medborgerskap gjennom sine fortellinger?*

Med utgangspunkt i et kritisk/feministisk perspektiv har jeg gjennomført et feltarbeid, og fulgt fire kvinnelige deltakere under grunnskoleopplæring for voksne over en ettårs periode. På bakgrunn av til sammen fjorten samtaler og seks deltakende observasjoner har jeg gjort en abduktiv analyse av materiale (Alvesson & Kärreman, 2007), der jeg har lest og analysert kvinnenens fortellinger i lys av begreper hentet fra det kritiske/feministiske teorifeltet om medborgerskap.

Analysen av materialet kan vise at kvinnene er aktive i egne prosesser for medborgerskap gjennom de ytre og indre handlingene de utøver i sitt dagligliv. Grunnskoleopplæringen kan ha betydning for kvinnene både ved å bidra til endrede posisjoneringer, og gjennom å gi kvinnene nye verktøy, som videre kan sette i verk nye handlinger. Studien kan videre vise betydningen av hvordan ytre strukturer, krav og normer skaper rammer for kvinnenens handlinger, men også hvordan de samme strukturene inngår i en prosess der de forhandles om og responderes på av kvinnene. Studien kan være eksempel på hvordan en forståelse av medborgerskap som prosess kan bidra til å anerkjenne de faktiske handlingene den enkelte utøver, samt avdekke hvilke støttende strukturer og barrierer som kan fremme eller hemme kvinnenens arbeid for deltakelse i samfunnet.

## ABSTRACT

This master thesis discusses how citizenship can be understood as a process, rather than as a result or a product of teaching and education. Alongside the revision of the national curriculum of Norway (LK20), citizenship as a concept has gained in actuality.

Furthermore, considering the increase in migration to Europe and Norway over the last years, one could argue that there is a need for a critical interrogation of what constitutes citizenship, its formation, and of how citizenship is enacted in a diverse society (Lister, 2007). Using a critical/feminist theoretical framework, one of my main objectives with this study was to explore different concepts, and how they could be combined as a basis for inclusive understandings of citizenship.

In this thesis I question the role of adult education in fostering migrant women's citizenship in Norway. The overarching research question of the study has been: *How do the narratives of adult migrant women in adult primary education express and mediate processes of citizenship?*

I have conducted my field work at an adult education center, following four female participants over a period of one year. During this time, I conducted fourteen conversations and six participatory observations. Utilising an abductive approach (Alvesson & Kärreman, 2007), I analysed the empirical material during and at the end of my fieldwork, reading and analyzing the women's narratives in the light of concepts from the critical/feminist theories used in the study.

The analysed material can show that the women are active in their own processes for citizenship through the external and internal acts they perform in their day-to-day life. Primary education may have a positive impact on the women both by contributing to their positionings and by offering new tools, tools for enabling new actions. Moreover, this study may show the importance of how underlying structures, norms and demands frames the actions of the women. At the same time these structures are incorporated in processes of citizenship where they are negotiated and responded to by the women.

The study may exemplify how an understanding of citizenship as a process can help to recognize acts of citizenship as they are performed by the individual. In addition, they can reveal supporting structures and barriers that may either help or hinder the women's labour for participation in society.

# INNHold

<b>FORORD</b> .....	<b>I</b>
<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>I</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>II</b>
<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 TEMA OG PROBLEMSTILLING .....	1
1.2 KONTEKST OG AKTUALISERING .....	2
1.3 TIDLIGERE FORSKNING .....	4
1.4 FORMÅL .....	5
1.5 OPPGAVENS INNHOLD OG STRUKTUR .....	5
<b>2. TEORETISK RAMMEVERK</b> .....	<b>7</b>
2.1 MEDBORGERSKAP SOM EN FORMELL STATUS/VERTIKALT MEDBORGERSKAP .....	8
2.2 HORIZONTALT MEDBORGERSKAP .....	9
2.3 MEDBORGERSKAP SOM EN NORMATIV FUNKSJON .....	10
2.3.1 <i>Passiv/ aktiv medborger</i> .....	12
2.3.2 <i>Offentlig/ privat domene</i> .....	13
2.3.3 <i>«Norskhet» som en norm for medborgerskap</i> .....	14
2.3.4 <i>Normer og anerkjennelse som skillelinjer for inkludering og ekskludering</i> .....	15
2.4 MEDBORGERSKAP SOM PROSESS .....	16
2.4.1 <i>Medborgerlige handlinger og Performativitet</i> .....	17
2.4.2 <i>Situerhet, interseksjonalitet og utsatthet</i> .....	19
<b>3 METODE</b> .....	<b>23</b>
3.1 FORMÅL OG METODOLOGISK TILNÆRMING .....	23
3.2 REFLEKSIVITET .....	24
3.2.1 <i>Refleksjoner rundt egen bakgrunn</i> .....	25
3.2.1 <i>Personlig bakgrunn</i> .....	26
3.2.2 <i>Profesjonell og teoretisk bakgrunn</i> .....	28
3.3 TILGANG TIL KONTEKSTER OG UTVALG AV INFORMANTER .....	29
3.4 MATERIALET .....	31
3.4.1 <i>Intervju</i> .....	33
3.4.2 <i>Deltakende observasjon</i> .....	36
3.4.3 <i>Uformelle observasjoner og samtaler</i> .....	38
3.5 ANALYSEMETODE .....	40
3.6 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER .....	43
3.6.1 <i>Nærhet/distanse</i> .....	43
3.6.2 <i>Informert samtykke</i> .....	44
3.6.3 <i>Konfidensialitet</i> .....	45
3.6.4 <i>Konsekvenser</i> .....	45
3.6.5 <i>Forskerfelleskapet</i> .....	46

<b>4 PRESENTASJON AV FUNN .....</b>	<b>48</b>
4.1 DELTAKERPORTRETTER .....	48
<i>Deltaker 1: Nilufer</i> .....	48
<i>Deltaker 2: Jamila</i> .....	52
<i>Deltaker 3: Amal</i> .....	57
<i>Deltaker 4: Donya</i> .....	62
4.2 OPPSUMMERING AV FUNN .....	67
4.2.1 <i>Tidligere erfaringers betydning</i> .....	67
4.2.2 <i>Handlingsrom og mulige handlingsrom</i> .....	68
4.2.3 <i>Handlinger og forhandlinger</i> .....	69
4.2.4 <i>Barrierer</i> .....	71
4.2.5 <i>Støttestrukturer</i> .....	72
4.2.6 <i>Formelle og uformelle krav og normer</i> .....	73
FORBEHOLD .....	74
<b>5 DISKUSJON .....</b>	<b>75</b>
5.1 HVORDAN BIDRAR GRUNNSKOLEOPPLÆRINGEN INN I KVINNENES FORTELLINGER OG PROSESSER FOR MEDBORGERSKAP? .....	75
5.1.1 <i>Grunnskoleopplæring som en medborgerlig handling</i> .....	75
5.1.2 <i>Nye posisjoneringer</i> .....	77
5.1.3 <i>Nye kunnskaper og ferdigheter gir verktøy</i> .....	79
5.2 HVORDAN BIDRAR KVINNENES MEDBORGERLIGE HANDLINGER UTENFOR SKOLENS ARENA INN I PROSESSER FOR MEDBORGERSKAP? .....	80
5.2.1 <i>Handlinger utenfor skolen og hjemmet</i> .....	80
5.2.2 <i>Handlinger i hjemmet</i> .....	81
5.3 HVORDAN BIDRAR ULIKE STRUKTURER, KRAV OG NORMER INN I KVINNENES PROSESSER FOR MEDBORGERSKAP? .....	85
5.3.1 <i>Barrierer og ekskluderende mekanismer</i> .....	85
5.3.2 <i>Normer for medborgerskap og ideer om norskhet</i> .....	87
5.4 MEDBORGERSKAP SOM PROSESS – OPPSUMMERENDE REFLEKSJONER .....	90
<b>AVSLUTNING .....</b>	<b>94</b>
PEDAGOGISKE IMPLIKASJONER .....	96
VEIEN VIDERE .....	97
<b>LITTERATUR .....</b>	<b>98</b>
<b>OVERSIKT OVER VEDLEGG .....</b>	<b>103</b>

# 1 INNLEDNING

## 1.1 Tema og problemstilling

«None of us acts without the conditions to act,  
even though sometimes we must act to install and  
preserve those very conditions»

(Butler, 2015 s. 16)

Denne masteroppgaven handler om medborgerskap som prosess og tar for seg voksne innvandrede kvinner under grunnskoleopplæring. Gjennom oppgaven ønsker jeg å bidra i samtalen om hvordan medborgerskap kan forstås, sett ut fra et kritisk/ feministisk perspektiv, samt hvordan prosesser for medborgerskap kan se ut for ulike grupper i samfunnet.

Bakgrunn for valg av oppgaven er til dels basert på egne interesser, men har også sammenheng med at begrepet medborgerskap i større grad en tidligere brukes i skolepolitiske dokumenter og læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2020). Jeg ønsket å utforske begrepet *medborgerskap* og knytte det til grunnskoleopplæring for voksne. Som lærer i voksenopplæringen undret jeg meg over og stilte spørsmål om hvordan kvinnelige deltakere under grunnskole for voksne opplever at de er en del av samfunnet, og hvilken betydning grunnskoleopplæringen har for dem, når det gjelder eget medborgerskap i Norge.

### **Problemstilling for masterprosjektet er:**

«Hvordan uttrykker og formidler voksne innvandrede kvinner under grunnskoleopplæring prosesser for medborgerskap gjennom sine fortellinger?»

Basert på det empiriske materialet diskuterer jeg følgende spørsmål:

- Hvordan bidrar grunnskoleopplæringen inn i kvinnenens fortellinger og prosesser for medborgerskap?
- hvordan bidrar handlinger utenfor skolens arena inn i prosesser for medborgerskap?
- Hvordan bidrar ulike strukturer, krav og normer inn i kvinnenens prosesser for medborgerskap?

## 1.2 kontekst og aktualisering

Med revideringen av Kunnskapsløftet (LK20) kom begrepet *medborgerskap* tydeligere inn i skolens læreplaner, og er slik blitt mer aktualisert. Samtidig er Norge, i likhet med resten av Europa, preget av ulike kriser i verden. Diskusjoner omkring innvandring og håndtering av flyktningstrømmer kan tidvis oppleves som polariserte. Overordnede spørsmål, slik som *hvem* og *hvordan* en deltaker i samfunnet er, kan være gjenstand for noe av polariseringen. Dette mener jeg øker relevansen i å analysere og drøfte hva medborgerskap innebærer, og hvordan utøvingen av medborgerskapet kan se ut for ulike grupper, også når det gjelder nye borgere i landet (Lister, 2007; Horst et al., 2020).

Som lærer i voksenopplæringen mener jeg videre det er relevant å stille spørsmål om hvilken rolle grunnskoleopplæringen for voksne spiller, når det gjelder å fremme medborgerskapet til enkelte, og på hvilken måte opplæringen bidrar inn i deltakernes prosesser og opplevelser av å være en del av samfunnet.

Når det gjelder voksne innvandrere under grunnskoleopplæring, følger de ordinære læreplaner for grunnskolen, og skal få opplæring etter gjeldende læreplaner på lik linje som elever i ordinær grunnskole. Under læreplanverkets overordnede del, kapittel 2 står det at:

«Skolen har både et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag. De henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre. Prinsippene for arbeid med læring, utvikling og danning skal hjelpe skolene til å løse dette doble oppdraget.

Grunnopplæringen er en viktig del av en livslang danningsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål. Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet. Opplæringen skal gi et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv. Samtidig lever barn og unge her og nå, og skolen må anerkjenne barndommens og ungdomstidens egenverdi» (Udir, 2020)

Samtidig er mange av deltakerne i grunnskole for voksne (i voksenopplæring brukes *deltakere* fremfor *elever*) også berørt av andre lov- og styringsdokumenter, slik som blant annet; Lov om Integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid (2020).



Læreplanen og integreringsloven er dokumenter som legger premisser og føringer for mange flyktninger som har kommet til Norge de senere årene. På min arbeidsplass har jeg i møte med deltakerne opplevd at det kan være en spenning mellom ulike krav og normer, mellom formål og mål i skolens læreplaner og mål som er satt når det gjelder integrering av flyktninger.

På den ene siden skal deltakere i grunnskoleopplæring for voksne konsentrere seg om egen utdanning og utvikling, mens det på den andre siden fremmes krav om at de (med flyktningbakgrunn) raskest mulig skal få en varig tilknytning til arbeidslivet (Integreringsloven, 2020 § 1). På bakgrunn av dette kan en hevde at deltakere i grunnskole for voksne skal utøve sitt medborgerskap i en ramme av til dels motstridende diskurser. I den forbindelse er det relevant å trekke frem og diskutere hvordan formelle krav og normer kan bidra til enten å fremme eller hemme deres prosesser for medborgerskap i Norge.

Med oppgaven stiller jeg spørsmål om hvordan ulike krav og normer kan virke inn på den enkeltes prosesser og utøvelse av medborgerskapet i Norge. Videre argumenterer jeg for hvordan en forståelse av medborgerskap som prosess kan være et mer fruktbart og inkluderende utgangspunkt, enn det å vektlegge de normative aspektene av medborgerskapet.

For å svare på mine forskningsspørsmål har jeg fulgt fire kvinner med flyktningbakgrunn som er under grunnskoleopplæring, i omtrent ett år. Jeg har gjort en kvalitativ studie, der jeg i samtaler med kvinnene har lagt vekt på å få frem deres erfaringer og fortellinger, både fra skolehverdagen, og hverdagen ellers. I analysen bruker jeg fortellingene til å drøfte hva disse kan formidle om kvinnenes medborgerskap. Deltakernes fortellinger er brukt som utgangspunkt for en teoretisk lesning og diskusjon omkring tema medborgerskap, og hvordan dette kan forstås som en prosess, heller en *tilstand*.

Etter mitt syn, er det å få frem kvinnenes egne opplevelser og perspektiver viktig for å skape forståelse for hvordan medborgerskapsprosesser kan se ut for denne gruppen. Styrket kunnskap om hvordan disse kvinnene opplever seg selv som en del av samfunnet, og hvordan opplæringen bidrar inn i deres liv, kan gi verdifull kunnskap om voksenopplæringens bidrag når det gjelder medborgerskap i Norge. Videre kan økt forståelse for kvinnenes egne prosesser for medborgerskap reise bevissthet omkring

hvordan normer og krav formidles i opplæringen, og videre økt forståelse for hvilke problemstillinger som kan være relevante når det gjelder utøvingen av medborgerskapet i Norge.

I oppgaven har jeg bevisst valgt å ikke skrive om eller bruke begrepet *integrering*. Til tross for at *integrering* og *medborgerskap* kan ha overlappende tematikk, forstår jeg de likevel som to adskilte begreper, med ulik ordlyd, innhold og egne avgrensede forskningsfelt. I mine litteratursøk har jeg derfor ikke gått i dybden på studier som omhandler integrering, men primært utforsket *medborgerskap* (Citizenship) som teoretisk begrep.

### 1.3 Tidligere forskning

I mine litteratursøk har jeg funnet få norske empiriske studier om hvordan medborgerskapet utøves av ulike grupper i samfunnet, jeg har, som nevnt, derfor konsentrert meg om medborgerskap som teoretisk begrep. Nedenfor viser jeg noen empiriske studier som har hatt betydning for utformingen av oppgaven min.

Noor Jdid (2021) har i sin doktorgradsavhandling undersøkt hvordan folk i Norge og Danmark forstår begrepene «aktiv medborger» og «god medborger». Studien viser blant annet at hvordan folk forstår begrepet, legger føringer for hvordan de vurderer seg selv og andre. Som del av studien til Jdid (2021) har Cindy Horst, Marta Bivand Erdal og Noor Jdid (Horst et al., 2020 s. 76-77) undersøkt hvordan bruk av dikotomiene aktiv/ passiv medborger kan ha ekskluderende tendenser, når en ser på hvordan ulike grupper forstår begrepet *aktiv medborger*. Med studien etterlyser de en re-konseptualisering av hvordan en «god» eller «aktiv medborger» er. Etter deres mening, er det med økt mangfold også behov for en utvidet forståelse for hva medborgerskap kan innebære.

Sevil Sümer, Beatrice Halsaa og Sasha Rosenheil (Sümer et al. 2014) har brukt funn fra internasjonal undersøkelse (FEMCIT) om vilkår for medborgerskap i et skiftende Europa, sett fra et kjønnsperspektiv. Sümer (Sümer et al. 2014) undersøker og drøfter situasjonen i Norge når det gjelder medborgerskap og kjønnslikestilling. Et hovedbidrag, som de trekker frem, er blant annet spørsmål om *hvilke kvinner* som eventuelt inngår i forståelsen og samtaler omkring kjønnslikestilling og medborgerskap i Norge. I følge Sümer (Sümer et al. 2014) er minoritetskvinner ofte ekskludert fra samtaler som handler om medborgerskap og likestilling mellom kjønn, mens de oftere blir oftere invitert inn i samtaler som dreier seg om integrering.

I nordisk sammenheng har Olson et al. (2015), Dahlstedt et al. (2017) og Fejes et al. (2018) gjort kvalitative, diskursive undersøkelser om tilhørighet og medborgerskap blant unge og innvandrere i Sverige. Disse studiene har vært veldig relevante for min oppgave når det gjelder tematikk, ettersom de blant annet har en kritisk tilnærming i utforskningen og bruk av begrepet *medborgerskap* (Fejes et al. 2018).

Videre har jeg trukket veksler på norske studier som omhandler hvordan medborgerskapet i Norge kan være knyttet til ideer om norskhet (Lynnebakke & Fangen, 2011; Osler & Lybaek, 2014; Riese & Harlap, 2021; Thun, 2015). Under teorikapitlet utdyper hva noen av disse studiene har funnet, og hva jeg har tatt med meg videre inn i analysen.

Når det gjelder studier av voksenopplæringen generelt, har jeg ikke funnet studier som eksplisitt tar for seg deltakernes perspektiv når det gjelder eget medborgerskap. Marianne Rugkåsa (2010) sin avhandling, som omhandler minoritetsetniske kvinners integrering og deltakelse i arbeidslivet har jeg funnet relevant.

Djuve og Kavli (2019) hevder at økonomiske og politiske motiv om integrering i stor grad har lagt føringer for introduksjonsordningen. Min antakelse er at dette mulig også kan ha hatt innvirkninger på hvilken type forskning som er gjort når det gjelder voksenopplæring.

## 1.4 Formål

På bakgrunn av mine erfaringer fra voksenopplæringen, samt mine litteratursøk har jeg gjort en studie med formål om å inkludere innvandrerkvinnenes stemme i samtalen om medborgerskap i Norge. Videre ønsker jeg med oppgaven å bidra til å utvide forståelsen av medborgerskapet, ved å flytte perspektiv fra det mer normative, over til å forstå medborgerskap som en prosess. Oppgaven har også som hensikt å beskrive hva som kan inngå i forståelsen av *medborgerskap som prosess*, samt beskrive hvordan slike prosesser kan se ut for innvandrede kvinner under grunnskoleopplæring.

## 1.5 Oppgavens innhold og struktur

I teorikapitlet skriver jeg om ulike tilnærminger til begrepet medborgerskap. Her gjør samtidig rede for mitt ståsted og hvilke perspektiver jeg har valgt å trekke med meg videre i analysen når det gjelder *medborgerskap som prosess*. I kapittel 3 gjør jeg rede for hvordan jeg har gått frem under feltarbeidet, før jeg i kapittel 4 presenterer funn. Disse blir presentert i form av portretter av deltakerne i studien. I kapittel 5 følger en

diskusjon av funnene, der jeg har analysert funnene i lys av det teorien som blir presentert under kapittel 2. Jeg avslutter diskusjonskapitlet med en refleksjon omkring hva feltarbeidet mitt kan bidra med når det gjelder forståelsen av *medborgerskap som prosess*.

## 2. TEORETISK RAMMEVERK

I dette kapitlet gjør jeg rede for noen ulike forståelser av medborgerskap som begrep, før jeg går grundigere inn på *medborgerskap som prosess*. Kapitlet er i tillegg til en presentasjon av teori, også et forsøk på å sammenfatte og geleide leseren gjennom mine valg av teoretisk ståsted.

Når jeg har valgt å skrive om medborgerskap, har jeg beveget meg inn på et vidt teorifelt, der en stadig må navigere mellom ulike forståelser av begrepet. Der en tidligere forsto begrepet som individets rettigheter og forhold til staten, har en i nyere tid utvidet begrepet til også å gjelde individets forhold til samfunnet, der både identitet, tilhørighet, praksiser og posisjonering inngår (Olson et al., 2015). Selv om de ulike forståelsene ikke utelukker hverandre, legger de vekt på ulike aspekter ved medborgerskapet, slik at noen aspekter blir fremhevet fremfor andre.

Flere (Jdid, 2021; Lister, 2007; Biesta & Lawy, 2006) argumenterer for hvordan (bruk av) begrepet kan ha ekskluderende tendenser. Samtidig ligger det et sterkt potensial i å anvende begrepet på en slik måte at det kan fungere inkluderende (Kabeer, 2005).

I oppgaven min, der jeg undersøker deltakernes fortellinger om seg selv som medborgere, har jeg vært nødt til å operasjonalisere begrepet. Ved å studere ulike forståelser har jeg forsøkt å finne frem til anvendelige begreper som sammen kan gi *medborgerskap* et inkluderende innhold. Dette har vært viktig for meg, ettersom jeg med oppgaven ønsket å få frem kvinnenens egne perspektiv og hvordan de utøver sitt medborgerskap. I en tid der medborgerskap er et stadig mer anvendt begrep, kan samtidig mange, deriblant en del innvandrere, oppleve å være i en utsatt posisjon når det gjelder medborgerskap. Dette kan gjelde både i møte med krav til oppholdstillatelse og statsborgerskap, men også når det gjelder inkludering, deltakelse og posisjonering i samfunnet. Dette beskriver og viser jeg eksempler på i oppgaven.

Kapitlet er i to deler. I første del gjør jeg rede for noen ulike forståelser av begrepet medborgerskap. Her forklarer jeg skillelinjer mellom ulike dikotomier i feltet, slik som *formelt /vertikalt* og *kulturelt/horizontalt*. Jeg gjør videre rede for hvordan medborgerskap kan ha en normativ funksjon. Bruk av dikotomien *passiv/aktiv medborger*, og skillet mellom *offentlig/ privat domene* kan være en del hvordan det normative blir utøvd. Avslutningsvis i del 1 gjør jeg greie for hvordan medborgerskapet i Norge kan være forbundet med ideer om norskhet.

I del to presenterer og utdyper jeg forståelsen av *medborgerskap som prosess* og gjør rede for sentrale begreper som blir brukt i drøftingen. Disse er hentet fra det kritiske/feministiske teorifeltet om medborgerskap, og har dannet grunnlag for analysearbeidet, der jeg brukte en abduktiv tilnærming (Alvesson & Kärreman, 2007), både under og etter feltarbeid. I delkapitlet gjør jeg greie for begrepene; *Medborgerlige handlinger (acts of citizenship)* (Isin & Nielsen, 2008) og *performativitet* (Butler, 2015 og 2020). Begrepene *situert*, *interseksjonalitet*, *borderlands* og *utsatthet* er hentet fra det feministiske teorifeltet, der jeg blant annet tar utgangspunkt i Judith Butler (2015 og 2020), Nira Yuval – Davies (1997, 2001, 2007, 2015), Ruth Lister (2007) og Gloria Anzaldúa (1987). I del to gjør jeg også rede for begrepet *subjektposisjon*, eller *subjektivering*, og hvordan dette er nært knyttet til begreper som performativitet, handling, makt, utsatthet og kroppslighet, slik det er forstått hos Butler (2020). Til tross for at Judith Butler har hentet inspirasjon hos Michel Foucault og poststrukturalisme, velger jeg av plasshensyn å ikke trekke dette inn i oppgaven, men konsentrerer meg om Butler sin relasjonelle forståelse av subjektet.

*Medborgerskap* henviser til den totale relasjonen individet har til staten og til samfunnet. Det innebærer både individets formelle rettigheter og plikter, samt sosiale og kulturelle posisjoneringer (Olson et al., 2015). I store Norske leksikon sin definisjon står det at medborgerskap «[...] brukes om en tilstand der en person blir regnet og med rette kan regne seg selv som et fullverdig medlem av samfunnet» (Thorsen, 2022). I avsnittene som følger utdyper jeg hva som ligger i dette.

## 2.1 Medborgerskap som en formell status/vertikalt medborgerskap

I 1950 definerte T.H Marshall medborgerskap (Citizenship) som en status, der alle med denne formelle statusen skulle ha like muligheter, i form av like rettigheter og plikter (Marshall i Biesta og Lawy, 2006a s. 66). Med denne statusen skulle det følge både sivile, sosiale og politiske rettigheter. Et av Marshalls anliggende var å utjevne sosiale forskjeller, og kan slik sies å ha bidratt til utforming av velferdsstaten, slik vi kjenner den i en del vestlige land i dag (Biesta og Lawy, 2006a).

En slik forståelse viser hvordan medborgerskap kan handle om individets forhold til staten, eller det som kalles *vertikalt medborgerskap* (Kabeer, 2005) Med ulik status følger også ulike rettigheter og plikter.

I Norge har en ulike sivile rettigheter avhengig av hvilken formell status en har i landet. Eksempelvis har alle personer som er bosatt med lovlig opphold i minimum 12 måneder i Norge, rett til å være en del av folketrygden (folketrygdloven, 1997 §2-1). Retten til å stemme ved stortingsvalg er derimot forbeholdt de med norsk statsborgerskap (valgloven, 2002 §2-1).

Til tross for at innvandreres formelle status er et viktig tema, er det ikke dette jeg fokuserer på i denne oppgaven. Når jeg likevel har brakt det inn i samtaler med deltakerne, er det fordi det kan være relevant å se på hvordan deres formelle status i landet bidrar til egen opplevelse av medborgerskap. Under feltarbeidet forteller flere av deltakerne om prosesser de står i, når det gjelder å oppnå formelt medborgerskap, i form av permanent oppholdstillatelse eller statsborgerskap.

Engin Isin og Greg Nielsen (2008 s.1-2) stiller spørsmål om hvorvidt formelt medborgerskap er nødvendig for at en kan regnes som en medborger. De referer til hvordan mange innbyggere kan ha andre, eller dobbelte statsborgerskap. Videre er de mer opptatt av innholdet i hva medborgerskap innebærer, og utforsker begrepet ved å knytte det til praksiser.

Fra feministisk hold har Marshall blitt kritisert for å ha et for universalistisk perspektiv på medborgerskap. I følge Nira Yuval-Davies (Yuval-Davis, 1997) har Marshalls teorier om medborgerskap ikke tatt ulikheter som kjønn, etnisitet, religion, bosted og sosioøkonomisk status med i betraktning når det gjelder individers ulike posisjoneringer i et samfunn. Til tross for at medlemmer i samfunnet kan ha like rettigheter og plikter, vil ulike posisjoneringer ha innvirkning når det gjelder i hvilken grad de kan hevde sine rettigheter og utføre sine plikter (Yuval-Davis, 1997).

## 2.2 Horisontalt medborgerskap

I tillegg til formelle rettigheter og plikter, mener flere at medborgerskap dreier seg om opplevelse av sosial og kulturell tilhørighet og anerkjennelse (Isin & Nielsen, 2008; Lister, 2007). Ofte brukes begrepet *kulturelt medborgerskap* om forhold som handler om individets plass, identitet, praksiser og sosiale relasjoner i et samfunn.

Kulturelt medborgerskap kan knyttes til andre begreper, som i stor grad rommer mange av de samme perspektivene. Der Biesta og Lawy (2006, a og b) forstår medborgerskap som praksis, skriver Isin og Nielsen (2008) om medborgerlige handlinger eller *acts of citizenship*. Videre brukes Medborgerskap

som *prosess* (Cruikshank, 1999), og Ruth Lister (2007) skriver om *inkluderende* medborgerskap. Det de alle har til felles, er tanken om medborgerskap som noe man gjør, og at dette er situert.

Som vist, brukes det mange ulike begreper i feltet. I oppgaven bruker jeg derfor *horisontalt medborgerskap* som en samlebetegnelse på forhold som dreier seg om individets sosiale og kulturelle tilhørighet og posisjonering i samfunnet (Kabeer, 2001).

Aihwa Ong (1996 s.738) hevder at horisontalt medborgerskap handler om en tosidig prosess, der individet forhandler om ulike subjektposisjoner innenfor et nettverk av ytre krav, forventninger, og egne praksiser. Slik vil medborgerskapsprosesser være ulike, avhengig av individets bakgrunn og posisjonering. Man skaper slik seg selv og sin plass innenfor et nettverk av maktrelasjoner.

## 2.3 Medborgerskap som en normativ funksjon

Den tosidige prosessen Aihwa Ong (1996) skriver om, handler om hvordan ytre krav, forventninger og normer virker inn på individuelle prosesser for medborgerskap. Statens og samfunnets eksplisitte og implisitte krav og normer for medborgerskap kan sies å ha en normativ funksjon, og tar utgangspunkt i at alle borgere skal ha like rettigheter og plikter. Spørsmål som stilles er: hva skal til for å være et fullverdig medlem av samfunnet?

Biesta og Lawy (2006b) mener utformingen av krav og normer for medborgerskap har endret seg i tiden etter Marshall (først utgitt i 1949) og frem til i dag. De refererer til hvordan nyliberale politiske strømninger fra slutten av 1970-tallet utfordret Marshall og troen på at en sterk velferdsstat var nok for å få «gode medborgere» (Biesta & Lawy, 2006b). Det nyliberale standpunktet var at medborgerskap krever aktiv deltakelse fra borgerne selv. Individets ansvar og frihet ble trukket frem som viktig, og statens oppgave var derfor å legge til rette for at individet kunne lære seg å ta ansvar og være en aktiv ressurs i samfunnet. Faulks, referert i Biesta og Lawy (2006) hevder at dette førte til en dreining og redefinerings av medborgerskap og individets forhold til staten, der markedsrettigheter ble vektlagt fremfor sosiale rettigheter. En individualisering, der mer av ansvaret for gode liv i et godt samfunn ble lagt over på individet. Det mye brukte «aktiv medborger», henviser til dette, der en *god medborger* er en som er dynamisk, tar ansvar for eget liv, handlinger, og bidrar i lokalsamfunnet (Biesta & Lawy, 2006b s. 36). Ut i fra et slikt perspektiv er alle borgere



i et samfunn likestilte, både når det gjelder krav, rettigheter og plikter, uavhengig av deres bakgrunn (Butler, 2015).

Den autonome, aktive medborgeren, som er selvstendig, og tar ansvar for seg selv og samfunnet har ifølge Biesta og Lawy (2006a) i nyere tid blitt løftet frem som «idealborgeren»<sup>1</sup>. Dette mener de har lagt grunnlaget for utforming av politikk og læreplaner for å lære opp yngre generasjoner til hvordan de skal være «gode borgere» (Biesta & Lawy, 2006a, s. 76). Dette er også synlig i dagens utdanningspolitikk i Norge. I den reviderte læreplanen for kunnskapsløftet 2020, overordnet del, er demokrati og medborgerskap innført som ett av tre tverrfaglige tema. Her står det blant annet at «Skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge» (Udir, 2020).

Dette kan tolkes ulikt. På den ene siden kan en enes om at det er viktig at elevene får opplæring i og øver seg på hvordan de kan delta i samfunnet. Elever er også deltakere i samfunnet, som ved å lære å heve sin stemme, og ta del i samfunnet på ulike vis, også er bærere av rettigheter. Aktiv deltakelse er slik sett ikke bare viktig for den enkelte, men bidrar til å opprettholde og videreføre rettigheter en har gjort krav på (Enslin & White, 2003).

På den andre siden, hevder Biesta og Lawy (2006a) at denne typen diskurser impliserer at medborgerskap er noe som er opp til den enkelte. Ifølge dem, kan det fremme en diskurs om individet som mangelfullt når det gjelder (de rette) kunnskapene og ferdighetene for å kunne bli en god medborger. Skolens oppgave er dermed å «gi» elevene dette (Biesta & Lawy, 2006a). Ved å tilegne seg de rette verdiene, kunnskapene og ferdighetene, kan en *bli* en god medborger. Videre er de kritiske til medborgerskap som et «resultat» av utdanning, altså i form av utbytte. Heller enn å anse medborgerskap som noe man kan få, etter å ha fulgt et utdanningsløp, argumenterer de for et syn på medborgerskap som noe man *gjør*, som praksis og prosess (Biesta & Lawy, 2006a, s. 72).

Det store flertallet av deltakere i ordinær grunnskole for voksne er innvandrere (Udir, 2021). Voksne innvandrere under grunnskoleopplæring følger ordinære læreplaner for grunnskolen. Siden en stor andel av deltakerne har innvandret til Norge

---

<sup>1</sup> Deler av avsnitt 2.3 i «medborgerskap som en normativ funksjon» er omskrevet tekst fra egen kvalifiseringsoppgave «teoretisk rammeverk» i emnet PED324 våren 2020.

som flyktninger, er mange likevel også berørt av andre grunnlagsdokumenter, som stiller krav og forventninger til dem som medborgere, både når det gjelder formelt/vertikalt og horisontalt medborgerskap. Integreringsloven er et slikt eksempel. I Integreringsloven viser den normative funksjonen seg allerede i formålet:

«Formålet med loven er at innvandrere tidlig integreres i det norske samfunnet og blir økonomisk selvstendige. Loven skal bidra til at innvandrere får gode norskkunnskaper, kunnskap om norsk samfunnsliv, formelle kvalifikasjoner og en varig tilknytning til arbeidslivet» (Integreringsloven, 2020 §1).

For å oppnå dette er det blant annet innført rett og plikt til opplæring i norsk og samfunnskunnskap, minimumsnivåer i norsk, integreringsplan, integreringskontrakt, rett og plikt til karriereveiledning og et introduksjonsprogram for flyktninger (Integreringsloven, 2020 §1-34). Når det gjelder permanent oppholdstillatelse, er det innført krav om bestått prøve i norsk og samfunnskunnskap (UDI), samt krav om at en skal ha kunnet forsørge seg selv de siste 12 måneder (UDI). Innvandrere som søker om norsk statsborgerskap, må oppfylle språkkrav og ha bestått statsborgerskapsprøve.

Til tross for at ordet medborgerskap er lite synlig i disse dokumentene, kan kravene som stilles her sees som eksempler på styring av forholdet mellom individet og staten, altså *vertikalt* eller *formelt medborgerskap*. De styrer når individet anses å ha blitt en medborger, juridisk sett. Samtidig signaliserer innholdet i lovdokumentene normer for hvordan en ønsker at nye medborgere skal være. De kan sees som normer for *horisontalt medborgerskap*, hvilke holdninger, kunnskaper, egenskaper og verdier en bør inneha for å kunne være en del av og fungere i det norske samfunnet (Kabeer, 2005). «Idealborgeren», eller «idealinnvandreren» har gode norskkunnskaper, lang botid i Norge, kjenner til norsk historie, kultur og verdier, og kan forsørge seg selv. Disse kravene og normene skaper både rom og rammer for individet. Samtidig kan de tolkes som et signal om hvilke typer aktiviteter som anerkjennes for å bli en del av det norske samfunnet.

### 2.3.1 PASSIV/ AKTIV MEDBORGER

Dikotomien *passiv/ aktiv* har over lengre tid vært brukt i det teoretiske feltet om medborgerskap (Enslin & White, 2003). Ved å bruke begreper som «aktiv medborger» kan det skapes forventninger og normer knyttet til hvordan en medborger skal være. Hvem er aktiv? Hvor skal en være aktiv og hvilke handlinger anerkjennes som det å være aktiv?

I norsk sammenheng, har Noor Jdid (2021) i sin doktorgradsavhandling undersøkt hva folk i Norge og Danmark legger i det å være en aktiv medborger. Hun oppsummerer med at oppfatningen av idealtypen av en god medborger blant annet er *yrkesaktiv, tar vare på familien og bidrar i frivillig arbeid*.

I oppgaven diskuterer jeg hva deltakernes fortellinger om egne handlinger kan formidle om deres opplevde normer for deltakelse og aktivitet. Jeg problematiserer også hva som kan ligge i det å være «aktiv», og om de aktive handlingene kun ligger på et ytre plan, eller om de også kan inkludere indre forhandlinger.

### 2.3.2 OFFENTLIG/ PRIVAT DOMENE

Nå det gjelder normer knyttet til deltakelse og aktivitet, er det i litteraturen om medborgerskap også stilt spørsmål om *hvor* handlinger skal foregå, for at en kan regne de som medborgerlige handlinger. Ofte har det blitt skilt mellom offentlig/ privat domene (Yuval- Davies, 1997).

Innenfor den feministiske litteraturen om medborgerskap, hevdes det, at handlinger som foregår innenfor det private domene, deriblant i hjemmet, også burde anerkjennes som handlinger for medborgerskap (Enslin & White, 2003). Yuval- Davies hevder at ettersom politiske maktstrukturer også virker inn på den private sfæren, bør hjemmet inkluderes i det som regnes som «plasser for medborgerskap» (Yuval – Davies, 1997). Lister (2007) skriver at arbeid i hjemmet, slik som oppdragelse og pleie (Care) burde sidestilles med andre sosiale handlinger utenfor hjemmet.

Å være i lønnet arbeid utenfor hjemmet, betraktes i dag som en sterk norm for medborgerskap i Norge og i Europa (Sümer et al. 2014). Ulønnet arbeid i hjemmet kommer ofte i konflikt med denne normen, også på grunn av kvinnebevegelsene som over tid har jobbet for likestilling, kvinners rett til økonomisk uavhengighet, retten til barnehageplass og økt fordeling av foreldrepermisjon (Sümer et al. 2014 s. 287). Sevil Sümer og hennes kollegaer trekker likevel frem at det er diskursive ulikheter mellom majoritetskvinner og minoritetskvinner når det gjelder ulønnet arbeid i hjemmet. Der majoritetskvinner eksempelvis har argumentert *for* kontantstøtte med «retten til å velge selv», har det blitt argumentert *mot* dette for minoritetskvinner, ved at det hemmer integrering. Slik kan synes som enkelte normer knyttet til det å være aktiv utenfor hjemmet kan være ulike for majoritetskvinner og minoritetskvinner.

### 2.3.3 «NORSKHET» SOM EN NORM FOR MEDBORGERSKAP

Ovenfor henviste jeg til hvordan styringsdokumenter, slik som læreplanen og integreringsloven kan uttrykke eksplisitte krav, men også implisitte normer for hvordan en medborger bør være. I norsk sammenheng har flere (Lynnebakke & Fangen, 2011; Osler & Lybaek, 2014; Riese & Harlap, 2021; Thun, 2015) belyst hvordan medborgerskapet i Norge også kan være nært knyttet til ideer om norskhet, og slik skape grenser for tilhørighet, inkludering og anerkjennelse. Undersøkelsene tar for seg blant annet hvordan styringsdokumentene i skolen kan indikere statiske og entydige identitetskategorier (Osler & Lybaek, 2014), hvordan ideer om norskhet kan reproduseres i skole og høyere utdanning (Riese & Harlap, 2021), samt hvordan ideer om norskhet kan være tause og implisitte i styringsdokumenter (Thun, 2014).

Siden jeg utforsket disse perspektivene i slutfasen av masterprosjektet mitt, ble de ikke vektlagt i samtaler og analyse underveis. Jeg har likevel jeg tatt med meg noen av perspektivene inn i diskusjonen, der jeg har funnet det relevant. I analysen diskuterer jeg hvordan deltakernes opplevde normer for medborgerskap også kan knyttes til ideer om norskhet. I følge Thun (2014) kan slike normer være tause, noe som gjør at en oppfatter dem implisitt.

«Hvordan de voksne i barnehagen gir uttrykk for sine forståelser av «norskhet» (jf. Vassenden 2011), «norsk kultur» og «andre kulturer» (jf. Eriksen 2001), vil ha betydning for hvordan barn oppfatter seg selv og sin egen tilhørighet i fellesskapet. De voksnes (bevisste eller ubevisste) forståelser av norskhet – holdninger til hvem som anses som fullverdige medlemmer av det norske fellesskapet – vil kunne påvirke barns syn på seg selv som samfunnsmedlemmer – og dermed deres muligheter til deltagelse» (Thun, 2014 s.15).

Til tross for at Thun (2014) her skriver om barnehagebarn, er det grunn til å anta at normer og ideer om «norskhet» og hvordan de formidles og oppfattes også berører voksne innvandrere under grunnskoleopplæring og deres prosesser for medborgerskap.

I diskusjonen har jeg ikke vektlagt hvordan deltakerne definerer eller kategoriserer seg selv som norsk/ ikke norsk (Lynnebakke & Fangen, 2011; Vassenden, 2011), men hvordan opplevde normer hos kvinnene kan kobles til ideer om norskhet og virke inn i deres individuelle prosesser for medborgerskap. Eksemplene er ofte knyttet til kvinneroller, arbeid, klesdrakt og språk.

### 2.3.4 NORMER OG ANERKJENNELSE SOM SKILLELINJER FOR INKLUDERING OG EKSKLUDERING

Dersom eksempelvis det å være i arbeid er en sterk norm for medborgerskap, kan det virke inn på hva vi anerkjenner av handlinger som utføres i hjemmet, og som nevnt ovenfor, hva vi anerkjenner av handlinger fra ulike grupper av samfunnet.

Judith Butler (2015) hevder at en gjennom naturaliserte normer, slik som normer knyttet til det å være aktiv, skaper skillelinjer mellom hvem som er innenfor og hvem som er utenfor. Skillelinjene er ofte ikke eksplisitte, og sees derfor ikke som et synlig problem. Normene kan være knyttet til ulike kategorier, slik som kjønn, etnisitet osv. Ved å trekke demarkasjonslinjer for hvem som er en borger, lager man alltid skillelinjer, hevder Butler, og etterspør bevissthet om hvor og hvordan grensene for inkludering/ ekskludering blir trukket (Butler, 2015 s. 5).

For Butler (2015 og 2020) er normer for inkludering og anerkjennelse nært knyttet sammen. “To be a subject requires finding one’s way with certain norms that governs recognition [...]”, skriver Butler (2015 s. 40). Ifølge henne kan jeg-et ikke stå alene, men er til i form av å være i relasjon til andre. Jeg-et er til innenfor det sosiale, der det er betingelser og sannhetsregimer utenfor en selv som skaper rammer for anerkjennelsen. (Butler, 2020 s. 81). Slik sett kan en ikke oppnå eller gi anerkjennelse utenfor gjeldende normer og rammer. Bevissthet om grenser for inkludering henger slik sammen med bevissthet om normer og rammer for anerkjennelse.

Butler mener videre at en ikke kan løsrive seg fra sin historie, eller de sannhetsregimene som former hvordan man gir eller mottar anerkjennelse. Det betyr likevel ikke at sannhetsregimene, eller at rammene for anerkjennelse er uforanderlige; «[...] det betyr bare at det er i relasjon til rammeverket at anerkjennelsen finner sted, eller at de normene som styrer anerkjennelsen blir utfordret og transformert» (Butler, 2020 s. 81).

Når en ikke kan eller vil gi eller motta anerkjennelse, sett i lys av gjeldende normer og sannhetsregimer, skapes det et rom for å kunne innta en kritisk holdning, og da også å utfordre dem.

Slike plasser eller «brytninger» mellom ulike sannhetsregimer og normer kaller Gloria Anzaldúa (1987) for *borderlands*. Der grensene blir aktualisert kan det ligge et potensiale for transformativt arbeid, der aktørene kan utfordre eller transformere grensene (Anzaldúa, 1987).

For kvinnene i min studie kan prosessene de inngår i, innebære forhandlinger innenfor og imot ulike sett av normer og sannhetsregimer. I diskusjonskapittelet drøfter jeg noen eksempler, som viser hvordan kvinnene kan stå i prosesser mellom ulike «sett» av normer. Jeg diskuterer også om ansvaret for disse forhandlingene og «tilpasningen» til normer for anerkjennelse kun ligger hos enkeltindividet, eller om det ut fra Butler sitt syn, både finnes rom og ansvar hos «vi-et» til å både gjøre seg bevisst og utfordre egne normer for inkludering.

I Lugones (1992 s. 37) tolkning av Anzaldúa (1987), spør hun hvilke konsekvenser det kan ha for den enkelte å falle utenfor gjeldende normer. Ifølge henne kan de stå i fare for å bli isolert eller ekskludert, men det er bare dersom en vurderer individet ut fra enkeltstående hendelser, og ikke hvordan handlingene er del av en lengre prosess i og imot sosiale rammer. Slik jeg forstår henne, handler dette om å anerkjenne prosessene individet er i.

I avsnittene ovenfor har jeg utdypet hva medborgerskap som en normativ funksjon kan innebære. Krav og normer til medborgerskap kan blant annet være knyttet til dikotomiene aktiv/ passiv medborger og offentlig/ privat domene. Med andre ord *hvilke* handlinger som anerkjennes, samt handlingenes *situert*het – *hvor* de bør utføres. Videre har jeg trukket frem hvordan normer for medborgerskap i Norge kan være knyttet til ideer om norskhet, og hvordan forståelser av norskhet kan formidles implisitt. Normene er viktige, siden de ifølge Butler (2020) skaper rammer for anerkjennelsen, og med det også grenser for inkludering/ ekskludering.

Sett i lys av Butler (2015) Og Anzaldúa (1987) kan arbeidet individet gjør i grensedragningene mellom ulike rammer og normer betraktes som deler av en prosess for medborgerskap. Dette innebærer en problematisering av begrepet *handlinger*/ hva det vil si å være aktiv, samt en utdypning av *situert*het.

I avsnittene som følger gjør jeg rede for blant annet begrepet *handling*, og *situert*het slik jeg har brukt det i *medborgerskap som prosess*.

## 2.4 Medborgerskap som prosess

Biesta og Lawy (2006a) skriver om medborgerskap i skolen, og argumenterer for et syn på medborgerskap som praksis, ved at dette er mer inkluderende. Et mer normativt syn, der en kan tolke medborgerskap som noe man kan oppnå, mener de undergraver det faktum at alle er medborgere fra de er født. Ved å delta i sosiale prosesser gjennom livet, er alle endringer i individets liv med på å forme deres forståelse av seg selv, og

andre rundt dem (Biesta og Lawy, 2006a). Slik kan en si at læring og utvikling av medborgerskap er noe som skjer som en konsekvens av deltakelse i formelle og uformelle sosiale prosesser. Forståelsen av medborgerskap dreies over fra noe man *er*, over til handlinger. Dette er i tråd med både Lister (2007), (Cruikshank, 1999), Butler (2015), Isin og Nielsen (2008) og (Delanty, 2003), som på ulike vis argumenterer for medborgerskap som handling og prosess.

Nedenfor utdyper jeg begreper, som sammen utgjør forståelsen av medborgerskap som prosess. Jeg gjør rede for hvordan handlinger, makt, posisjoneringer og performativitet er knyttet til strukturer og normer.

#### 2.4.1 MEDBORGERLIGE HANDLINGER OG PERFORMATIVITET

Isin og Nielsen (2008, s. 2) skriver mer inngående om handlinger knyttet til medborgerskap. De skiller mellom formelt medborgerskap som en status, og det *innholdsmessige* ved å være en medborger, basert på handlinger. Videre utforsker de begrepet medborgerskap ved å skifte fokus fra subjektet som utfører handlingene, til «handlingene som produserer subjektet» (Isin og Nielsen, 2008 s. 3). Altså ikke hvem man *er*, men hva man *gjør*, og hvordan dette bidrar til subjektivering. Her mener de ikke alle handlinger i dagliglivet, men handlinger som gjør at en ser seg selv som en medborger, en som «har rett på rettigheter», og gjennom handlinger fremmer krav om rettigheter (Isin og Nielsen, 2008 s. 2). Slike handlinger kaller de for «acts of citizenship» eller *medborgerlige handlinger* (min oversettelse). Dette er ifølge dem knyttet til situasjoner som bryter med vanen og gjør at en må tenke nytt. Nye kontekster gir muligheter for nye handlinger, og slik settes individet til ansvar for å intervensere (Isin og Nielsen, 2008).

Da jeg startet feltarbeidet, startet jeg her, ved begynne å se etter handlinger som «fremmer krav om rettigheter». Det skulle vise seg å bli en komplisert oppgave. For hvordan ser slike handlinger ut? Jeg lette derfor i teorien etter flere begreper som kunne belyse dette, og landet etter hvert hos Judith Butler og begrepet *performativitet* (Butler, 2015)

Ifølge Butler står subjektet ikke for seg selv og alene, men er til i form av å være i relasjon til andre, siden «[...] «jeget» ikke har en egen historie som ikke også er en historie om en relasjon -eller et sett av relasjoner- til et sett av normer» (Butler, 2020 s. 63). Butler bygger på Foucault, der hun mener at subjektet blir til gjennom et nettverk av relasjoner, normer og strukturer, som virker inn på «jeget» forut for dets handlinger

(Butler, 2020 s. 74). Ifølge Butler vil våre omgivelser derfor alltid virke inn på oss, ved å lage et felt av mulige handlinger. Hun ser det likevel ikke slik, at jeget ikke er i stand til å handle imot normene.

"[...] performativity describes both the process of being acted on and the conditions and possibilities for acting[...]we cannot understand its operation without both of these dimensions" (Butler, 2015, p. 63).

Ifølge Butler, kan «jeget» handle imot normene ved å inngå i en refleksjon og respondere på normene og kravene som blir påført subjektet. Subjektets respons på disse kravene sees som en aktiv handling. Subjektet må gjennom en forhandling og ta et standpunkt. Slik har subjektet derfor også makt og et mulighetsrom innenfor strukturene.

Barbara Cruikshank deler dette synet med Butler, der også hun mener subjektet ikke er låst i sine posisjoner. Ifølge henne skaper normer og strukturer et felt av mulige handlinger, heller enn å gi prediksjoner om utfall (Cruikshank, 1999 s. 24).

Senere i feltarbeidet oppdaget jeg at Engin Isin og hans kolleger (Hildebrandt et al., 2019) også bruker begrepet performativitet, der de snakker om *performative citizenship* (Hildebrandt et al., 2019). De knytter medborgerskap til subjektets posisjoneringer: "Firstly, citizenship is understood here as a subject position that allows us to act in the first place» (Hildebrandt & Peters, 2019, s.4).

Videre mener de at, subjektet «gjør medborgerskap» innenfor gitte normer og strukturer, som skaper rammer for hvordan medborgerskap *kan gjøres*. Normer og rammer for medborgerskap virker inn på subjektet, forut for dets handlinger.

«[...] Citizenship performs the individual body in a way no less crucial, yet connected to, the process of gendering as it has been famously described by Judith Butler in the 1990s» (Hildebrandt & Peters, 2019 s. 6).

Jeg leser Butler på samme måte som Isin og Nielsen, der de mener at medborgerlige handlinger er «kreative». Dette menes ikke i den forstand at handlingene skal være «kunstneriske», men at de setter i verk noe nytt, gitt subjektets forutsetninger og handlingsrom. Å stå i og handle imot en norm kan også regnes å være en kreativ handling, som er basert på en selvrefleksjon (Isin og Nielsen, 2008 s. 27).

«To act, then, is neither arriving at a scene, nor fleeing from it, but actually engaging in its creation. With that creative act the actor also creates herself/himself as the agent responsible for the scene created» (Isin og Nielsen, 2008 s. 27).



For Butler, kan nye «situasjoner» eller «steder» også handle om indre konflikter eller forvirringer i møte med normer, som iverksetter en kritisk refleksjon (Butler, 2015 s. 31). Jeg leser det slik at handlingene kan foregå på et ytre eller indre plan.

Performativitet handler på denne måten om forholdet mellom makt og handlinger. På samme måte som normer og strukturer muliggjør handlinger, kan en, ifølge Butler, gjennom handlinger iverksette nye effekter og slik også gjøre krav på den makten som kreves for å utføre handlingen (Butler, 2015 s. 29). Dette vil ifølge Isin og Nielsen (2008) være det de kaller for «acts of citizenship» eller «medborgerlige handlinger». «Gjøringen» av medborgerskapet kan slik sett forstås som relasjonelt.

Hildebrandt et al. (2019) bruker begrepet *performative citizenship*. I mine litteratursøk har jeg ikke funnet tilsvarende begrep på norsk. I Sverige bruker Dahlstedt m.fl. (2017) begrepet *medborgarskapande* og *medborgerskapspositioneringar*, som jeg ut fra deres artikkel forstår som et tilsvarende begrep. I min oppgave bruker jeg *medborgerskap som prosess*, og knytter dette blant annet til performativitet, slik det er forstått hos Butler (2015 og 2020) og Hildebrandt m.fl. (2019). Videre knytter jeg begrepet til *hvor* prosessene foregår, og trekker veksler på begreper som *situert*, *interseksjonalitet* (Crenshaw, 1991), *Utsatthet* (Butler, 2015) og *borderlands* (Anzaldúa, 1987).

#### 2.4.2 SITUERTHET, INTERSEKSJONALITET OG UTSATTHET

Isin og Nielsen (2008) skriver om hvordan nye kontekster og situasjoner kan frembringe nye handlinger. Men hvilke handlinger som er mulige, er ikke kun opp til individet, mener Butler (2015) og Biesta og Lawy (2006 a og b). Både kulturelle, sosiale, politiske og økonomiske faktorer spiller inn og er med på å danne konteksten individet befinner seg i. Biesta og Lawy (2006b s. 45) skriver, at der noen vil ha mulighet og være i posisjon til å endre sine omstendigheter, har andre ikke denne muligheten.

De får støtte fra Nira Yuval Davies (2001, s. 185), som skriver at: “Physical and imaginary territories and boundaries construct the spaces in which citizenship practices and struggles are being carried out”. Ifølge Yuval- Davies (2007), vil en tilnærming til begrepet Medborgerskap, som ivaretar individuelle forskjeller og forutsetninger være mer inkluderende. Tanken om at en skal møte alle borgere, i dette tilfelle nye borgere, med like krav og rettigheter kan bunne i ønsket om rettferdighet. Yuval – Davies (2007) hevder derimot at en ved vektlegging av «likhet» kan komme i fare for å utviske ulikhetene som finnes, og dermed bidra til ekskludering, heller enn inkludering.

«Related to the debate is the extent to which citizenship need to be seen as an abstract category of “the citizen”, or as an embodied category, involving concrete people who are differentially situated in terms of gender, class, ethnicity, ability, state in the life cycle etc. Feminists and ant-racists who have worked on the issue have tended to emphasize the latter and thus dehomogenize the notion of citizenship” (Yuval- Davies, 2007 s. 562).

Begrepet *interseksjonalitet* har Yuval-Davies (2015) hentet fra Kimberle Crenshaw (1991). Yuval- Davies (2015) bruker *interseksjonalitet*, om hvordan forhold som kjønn, klasse, etnisitet etc. kan samvirke når det gjelder individers ulike posisjoneringer innenfor maktstrukturer og sosiale settinger. Hun poengterer viktigheten av å ha et «*situert blikk*» når en driver forskning, som innebærer å kunne endre analytisk perspektiv og se situasjoner fra ulike ståsted. I likhet med Sara Ahmed, mener hun at sosiale kategorier fortsatt spiller en rolle, og er gyldige kategorier, som bør tas i bruk i analyse (Ahmed, 2012). Dette har jeg tatt med meg inn i feltarbeidet mitt, der jeg i analysen har forsøkt å være bevisst hvordan ulike forhold i kvinnenens liv kan bidra til ulike betingelser og posisjoneringer.

For Sarah Ahmed (2021 s. 75) handler situerthet ikke kun om ytre strukturer og det som er synlig eller eksplisitt, slik som økonomi, etnisitet etc. Ahmed (2021) er opptatt av hvordan implisitte kategoriseringer muliggjør ulike handlinger. Ahmed (2012) hevder at det kan ligge implisitte kategoriseringer til grunn, som vi antar at vi er forbi, og som kan bidra til å hemme inkludering. Ideen om at vi eksempelvis «er over» rase, eller i dette tilfelle «norskhet» kan bidra til å reprodusere rasialiserte oppfatninger ved at den implisitte kategoriseringen stadig bli oversett (Ahmed, 2012 s. 182).

Å analysere hvilke mekanismer som kan føre til ekskludering er for Butler (2015) ikke det samme som å sidestille «den utsatte» som ute av stand til å handle. Butler (2015 s. 16) stiller spørsmål ved ideen om den autonome, selvdrevne borgeren, som tar ansvar for eget liv, til tross for at forholdene ikke ligger til rette for det. Hun er svært opptatt av hvordan interseksjonalitet bidrar til ulike forutsetninger for våre handlinger: «acting is always conditioned acting» (Butler, 2015 s. 16), skriver hun. Hun problematiserer likevel dette, og bruker begrepet *utsatthet* (Precarity) til å drøfte hvilke konsekvenser det kan ha, når en betegner noen som utsatt, på den ene eller andre måten. På den ene siden mener hun at en ved å bruke ordet «ansvar» ovenfor utsatte grupper,

feilaktig overlater ansvaret for situasjonen over på den enkelte (Butler, 2015 s. 144). På den andre siden kan merkelappen «utsatt», i seg selv bidra til utenforskap, dersom det medfører en paternalistisk holdning fra omgivelsene. Å være i en utsatt posisjon, betyr ikke at en ikke er i stand til å handle og til å utøve motstand, mener Butler. Det er nettopp gjennom handlinger at en både kan utøve motstand og utvide eget mulighetsrom:

«Sometimes it is not a question of first having power and then being able to act; sometimes it is a question of acting, and in the acting, laying claim to the power one requires. This is Performativity as I understand it, and it is also a way of acting from og against precarity” (Butler, 2015 s. 57).

For Butler (2020 s. 124) Handler det om å se sårbarhet og handlingsevne sammen, og ikke at en, eksempelvis, primært er enten er sårbar og inaktiv – eller en aktiv medborger. I grensedragningene mellom ulike rammer og normer, er det (som utdypet i avsnittet om performativitet) rom for aktiv handling og transformativt arbeid.

I spørsmålet om *hvor* medborgerlige handlinger finner sted, er det altså ikke bare den fysiske plassen, slik som offentlig/ privat som er relevant. I den kulturelle, sosiale, økonomiske og politiske konteksten og i møtene mellom ulike normer, skapes rammer som kan begrense individet, men som individet også kan handle innenfor og imot.

### Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gitt en oversikt over teori jeg har lagt til grunn for feltarbeidet. Perspektiver som kan belyse *Medborgerskap som prosess* har vært styrende både når det gjelder innsamling, analyse og drøfting av funn.

Medborgerlige handlinger kan sees som handlinger som setter i verk noe nytt (Isin & Nielsen, 2008). De kan knyttes til begrepet *performativitet* hos Butler (2015 og 2020), og kan være knyttet til både ytre og indre handlinger.

I forståelsen av *medborgerskap som prosess* har jeg lagt Butler sitt relasjonelle syn på subjektet til grunn, der subjektet skapes og omskapes i relasjon til sine omgivelser. Normer og rammer individet handler innenfor trekkes frem som relevant, ettersom dette ikke bare legger premisser for individets mulighetsrom, men også skaper rammer for anerkjennelsen. I min studie, reiser det spørsmål om hvilke handlinger som

anerkjennes som medborgerlige handlinger. Videre kan det stilles spørsmål om hvilke normer en har når det gjelder *hvor* medborgerlige handlinger bør finne sted.

Lister (2007 s. 58) skriver at det er behov for kunnskap om medborgerskapsprosesser og hvordan disse kan se ut for ulike grupper, noe som ifølge henne vil kreve induktive tilnærminger. I neste kapittel gjør jeg rede for hvordan jeg har gått frem under feltarbeidet.

## 3 METODE

### 3.1 Formål og metodologisk tilnærming

Formålet i min studie har vært å frembringe kunnskap om prosesser voksne innvandrede kvinner under grunnskoleopplæring står i, når det gjelder eget medborgerskap i Norge. Videre er det et formål å bidra med nye perspektiver på medborgerskapet i Norge, og med dette også et ønske om å forstyrre forståelsen av hva medborgerskap kan være og hvordan det kan utøves.

Der formålet med studien er å beskrive og skape forståelse for prosesser i kontekst, er det relevant å bruke en kvalitativ tilnærming (Silverman, 2014 s. 5). Dette passer også godt med studiens vitenskapsteoretiske perspektiv (Hatch, 2002).

Studiens vitenskapsteoretiske posisjon befinner seg i spennet mellom kritiske/feministiske perspektiv. Innenfor kritisk teori ser en sannheter som skapt gjennom historiske og politiske strukturer, som har en innvirkning på individets mulighetsrom (Hatch, 2002 s. 16). Disse strukturene er ofte usynlige, og et formål med studier innfor dette paradigme er å reise bevissthet og forståelse om disse strukturene hos informanten.

I min studie er metode og teori nært knyttet sammen, ved at teorien har inspirert og veiledet meg i mine metodiske valg underveis. Slik sett har metoden vokst frem over tid. Samtidig med at jeg leste teori, gjorde jeg metodiske valg, som påvirket retning på prosjektet. Jeg opplevde at problemstillingen min, sammen med det teoretiske rammeverket, nærmest krevde av meg å gjøre studien med grunnlag i feministiske metodiske perspektiver. Med utgangspunkt i et feministisk perspektiv vektlegges blant annet relasjonen mellom forsker og deltaker, ettersom dette har betydning for materialet man ender opp med (Hatch, 2002 s. 13; *Feminist Epistemology*, SAGE, 2008 s. 5). Videre vil en feministisk metodisk tilnærming vektlegge at individets handlinger og sannhetsbilde må sees i en sammenheng, der sosiale forhold og posisjonering inngår (*Feminist Epistemology*, SAGE, 2008 s. 5).

I oppgaven legger jeg til grunn en dynamisk og relasjonell forståelse av subjektet, slik det er beskrevet hos Butler (2015 og 2020). Dette har bidratt i mine metodiske valg, der jeg har vært opptatt av hvordan samspillet mellom meg og deltakerne i studien kan påvirke hvordan materialet skapes, og hvilket materiale jeg sitter igjen med.

Siden hverken forsker eller deltaker i en studie kan gå helt utenfor egne posisjoneringer, sees full objektivitet som en umulighet innenfor en feministisk forskningstradisjon. Kunnskap er derimot situert og kontekstuell. Hvordan kunnskap blir konstruert, prosessene frem mot mening, er en del av produktet når en gjør forskning innenfor dette paradigmet. Det vil kreve en åpen og reflekativ tilnærming (Feminist Epistemology, 2008 s. 7).

Når det gjelder forskningsetiske vurderinger, har jeg forholdt meg til NESH sine retningslinjer for forskningsetikk (NESH, 2021). Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) bør forskningsetiske vurderinger være integrert i alle faser av en (intervju)undersøkelse, fra planlegging, til sluttprodukt (Kvale og Brinkmann, 2009). Kvale og Brinkmann (2009) fremhever at forskerens evne til å gjøre kloke valg underveis er like viktig som å følge prosedyrer og regler i oppstarten. I metodekapittelet tematiserer jeg etiske overveielser gjennomgående i teksten, slik de har oppstått under arbeidet med masterprosjektet. Til slutt i kapittelet gjør jeg rede for formelle etiske valg i prosjektet.

## 3.2 Refleksivitet

I min studie ser jeg det å ha en reflekativ tilnærming som viktig av flere årsaker. Feltarbeidet mitt og metodene har endret seg underveis. Videre har jeg brukt deltakende observasjon og semi -strukturerte samtaler/ intervju, der det ofte skapes et rom for flere mulige tolkninger av data (Fangen, 2010 s. 211). Jeg har også gjennomført feltarbeid på egen arbeidsplass, som stiller krav til meg, blant annet når det gjelder forholdet mellom nærhet og distanse mellom deltakerne og meg, men også til feltet (Fangen, 2010 s. 73). Ved å åpent reflektere rundt forskningsprosessen og en selv som forskningsinstrument kan prosessen gjøres synlig for inspeksjon, og slik bidra til å validere studien (Constas, 1992). Dette vil gjelde både ved utforming av prosjektet, under datainnsamling og analyse.

Refleksivitet i kvalitativ forskning innebærer, i tillegg til å synliggjøre prosessen, å ha en reflektert tilnærming til hvordan en selv som forsker påvirker forskningsprosessen. Roni Berger (2015 s. 220), skriver at:

«[...] It means turning of the researcher lens back onto oneself to recognize and take responsibility for one's own situatedness within the research and the effect that it may have on the setting and people being studied, questions being asked, data being collected and its interpretation»

En stiller seg spørsmål om hvilken betydning det har at det er en selv, og ikke noen andre, som utfører studien, samt hvilke bias dette eventuelt kan føre med seg gjennom forskningsprosessen. Samtidig legges det av flere vekt på at forskeren ikke skal bli egosentrisk, men forholde seg til, og være bevisst sin dobbelte posisjon, på innsiden og utsiden av et fenomen (Ben-Ari & Enosh, 2011; Lawrence-Lightfoot & Hoffman Davis, 1997). Ben - Ari og Enosh (2011 s. 154) mener at en ved å være bevisst dette, kan styrke studien ved å nærme seg et fenomen med både en familiær nærhet og analytisk distanse. Også de taler for at refleksive prosesser bør være til stede under alle faser i forskningen.

I min studie har jeg forsøkt å sikre refleksiviteten ved å føre logg gjennom hele prosessen (Berger, 2015). Jeg har ført en metodelogg, og en generell logg med teoretiske refleksjoner, samt etiske betraktninger. Disse har jeg forsøkt å bruke aktivt, både underveis i feltarbeid og under analyse og drøfting. Slik kunne jeg jobbe for å reflektere rundt *hvordan* og *hvilken* kunnskap som utvikles, og hvordan ulike posisjoneringer mellom deltakerne og meg spilte inn i prosessen. Under feltarbeidet gikk jeg inn og ut av ulike roller. Enkelte deltakere kunne møte meg i ulike kontekster, i rollen som forsker, faglærer, kontaktlærer og forelder i barnehagen. Dette opplevdes krevende for meg, og jeg har forsøkt, i den grad det var mulig, å være åpen med deltakerne om mine ulike posisjoneringer og balansere disse i ulike kontekster. Følgelig har dette bidratt til flere etiske dilemma, som jeg har måttet reflektere rundt underveis.

### 3.2.1 REFLEKSJONER RUNDT EGEN BAKGRUNN

Berger (2015 s. 220) og Ben-Ari & Enosh (2011 s. 154) skriver, at å reflektere rundt en selv som forskningsinstrument innebærer refleksjon og bevissthet rundt egen bakgrunn, status, verdier, personlige og profesjonelle erfaringer, samt teoretiske, politiske og ideologiske overbevisninger. Det vil si at en viser åpenhet om hvilken kunnskap som kan ligge skjult, og som man bringer med seg inn i feltet. Relevante livserfaringer kan brukes som grunnlag for forståelse, identifikasjon og innsikt, men også for å gjøre seg bevisst egne fordommer og bias (Lawrence-Lightfoot, 1997 s. 95). I de neste avsnittene har jeg reflektert rundt min egen personlige og profesjonelle bakgrunn, som sammen kan danne grunnlag for mine forhåndantakelser i studien.

### 3.2.1 PERSONLIG BAKGRUNN

Familien min er fra Iran og kom til Norge som kvoteflyktninger i 1989. Det var året jeg fylte fem år. Vi kom til Norge etter åtte måneders opphold i Pakistan, der vi egentlig kun skulle besøke min far, som hadde flyktet landet to år før oss. Etter hvert fikk moren min hovedansvar for mine to brødre og meg. Hun hadde da bodd i Norge i to år, og var enda ikke i jobb. Jeg minnes at hun på et tidspunkt hadde praksis på et sykehjem, og deretter i en barnehage, før hun senere fikk seg fast jobb i et cateringfirma. At økonomien ikke alltid var god, er ikke overraskende. En del år senere fikk hun tatt fagbrev som barne- og ungdomsarbeider. Enda moren min hadde både videregående opplæring og noe universitetsutdannelse fra hjemlandet, husker jeg hvor stolt hun var, etter å ha bestått fagprøven. Fagbrevet ble straks rammet inn og hengt opp på soveromsveggen hennes.

I møte med mine deltakere har jeg tenkt at min familie var svært heldige. Den gang ble det ikke stilt like mange krav for å få permanent opphold. Jeg husker at hele familien fikk norsk statsborgerskap etter syv års botid i Norge. Ofte bruker jeg fortellinger fra eget liv og oppvekst i Norge som eksempler i klasserommet. Jeg kan relatere til hvordan det er når en familie har dårlig økonomi, når deltakerne snakker om dette til meg. Jeg har også selv kjent på hvordan det er å sitte i et klasserom, uten å fullt ut å gripe og skape forståelse ut av undervisningen.

Fortellingen om egen bakgrunn er tatt med, siden dette er en del av meg som menneske, men også som lærer og masterstudent. Det har bidratt til å forme hva jeg har vært opptatt av som lærer i skolen, og gitt meg verdifull erfaring og kunnskap om hvilke utfordringer en del innvandrere kan møte på i sin nye hverdag i Norge. Likevel er jeg i en helt annen posisjon enn mine deltakere. De har ikke kommet til et nytt land som barn, men som voksne. Og for dem stiller det seg sannsynligvis annerledes enn det gjorde for meg, som tross alt har gått hele utdanningsløpet mitt i Norge. Jeg kan relatere til det å føle seg annerledes, og jeg kan antakelig relatere meg til deltakernes barn, som nå har startet i norsk skole. Jeg er likevel langt fra dem. I klasserommet er det få deltakere som bruker fornavnet mitt, men bruker «lærer». Jeg er først og fremst læreren deres, noe som markerer en avstand, og ikke jevnbyrdighet. Flere av mine elever er også eldre enn meg selv.



Til tross for at jeg er vokst opp med mye av den iranske kulturen, er det også mye jeg ikke har tatt med meg videre i eget liv i Norge. I møte med mine deltakere har jeg forstått at jeg kanskje har mer av den «norske væremåten» i meg, enn den iranske. Dette er der, men må hentes frem i situasjoner der (jeg tror) det er nødvendig. Under feltarbeidet har jeg reflektert rundt hvordan jeg møter deltakerne og hvilke stereotype holdninger jeg kan ha når det gjelder å kjenne til kulturen i hjemlandene deres. Men også hvordan ulike posisjoneringer kan bidra til forvirring og ulike tolkninger. Her fra samtaler med deltaker 1:

Første samtale med deltaker 1:

«Vi møttes utenfor en kafe, som ligner mer på en kantine [...] Jeg sier at jeg gjerne vil spandere, og spør hva hun vil ha å drikke/ spise. Bare en sort te, sier hun. Likevel kjøper jeg også to pakker med lefser, sånn i tilfelle hun bare er høflig. Blant iranere er det ofte regnet som høflig å takke nei først. I fare for at hun drev med «tarof» prøver jeg å vise at jeg også forstår kodene ved å følge høflighetsnormer. Når jeg kommer tilbake er jeg samtidig litt redd for å føle meg dum, som om hun ikke forstår at de samme høflighetsreglene ikke nødvendigvis gjelder her. Det ender med at hun igjen takker nei, og sier at hun nettopp har spist». (Fra egne notater, deltaker 1)

Klinkmann (2012 s. 111) påpeker betydningen av å være seg bevisst hvordan man posisjonierer seg i forhold til materialet for å unngå stereotypifisering. Det innebærer å reflektere rundt hvilke emosjonelle og kunnskapsmessige aspekter en bygger tolkningen sin på. Kan min bakgrunn også bidra til at jeg fremstiller deltakerne på stereotype måter? Jeg har forsøkt å være bevisst hvordan jeg fremstiller deltakerens fortellinger, og være kritisk til mine egne forforståelser av ulike fenomen jeg observerer.

Gjennom studien har jeg blitt mer oppmerksom på ulikhetene mellom meg og deltakerne. Jeg er mer bevisst min privilegerte posisjon, som lærer som er oppvokst og utdannet i Norge. En etisk holdning vil derfor etter min mening være å ikke late som jeg er nærmere deltakerne enn hva jeg faktisk er.

Under feltarbeidet opplevde jeg det som fordelaktig å selv ha innvanderbakgrunn. Jeg opplevde å ganske raskt få både innpass hos og en viss fortrolighet med deltakerne. Med en av deltakerne kunne jeg også bruke morsmål, som supplement til norsk. I flere situasjoner syntes jeg selv det ikke var nødvendig med mange ord for å gripe hva deltakerne ville si, eller å forstå hvorfor de handlet som de gjorde. Samtidig kan dette være et hinder for hva jeg får med meg av viktige observasjoner.

Watson (2009 s. 110) skriver om hvordan empati og forståelse kan komme i veien for videre utforsking av et materiale. At jeg bruker egen bakgrunn og forforståelse som grunnlag for tolkning kan skape bedre forståelse. Samtidig er Watsons (2009) poeng, at dette ikke bør gjøres for tidlig. Ved å stille seg kritisk til egen forståelse, legge mer vekt på ulikheter og fortsette å stille spørsmål, kan en fortsette å undersøke et tema, istedenfor å lukke det. Dette gjorde meg bevisst på å reflektere rundt samtaler, både før, under og etter, for å kjenne etter mine egne feilsteg, begrensninger og hva jeg kan tolke ut av situasjonen. Jeg drøfter dette aspektet videre under avsnittet om etikk. Der drøfter jeg også forholdet mellom nærhet og distanse, som har vært svært relevant i min studie. Under gjør jeg rede for profesjonell bakgrunn og teoretiske innflytelser som har inspirert meg i arbeidet med masteroppgaven.

### 3.2.2 PROFESJONELL OG TEORETISK BAKGRUNN

I utforming av studien, startet jeg med en antakelse om at skolegangen i seg selv er bra for denne gruppen kvinner, uavhengig av hva utfallet ville være. Retten til skolegang kommer før andre hensyn, slik som de økonomiske. Dette har formet mine forutsetninger både når det gjelder deltakergruppen, hva jeg tror jeg vil finne i materialet, og utforming av prosjektet.

Dette har å gjøre med mitt møte med voksenopplæringen. Overgangen fra å jobbe i ordinær grunnskole til voksenopplæringen gjorde meg bevisst hvordan retten til grunnskoleopplæring ikke alltid er det som står sterkest, når deltakere for eksempel deltar i introduksjonsordningen for flyktninger (Djuve og Kavli, 2019). Jeg ønsket å se på hva skolegang betyr for den enkelte, når en ser bort ifra de politiske og økonomiske motivene bak det å gi flyktninger grunnskoleopplæring.

Benedict Andersons *Imagined communities* (Anderson, 2006), fikk meg i første omgang til å dvele ved begrepet medborgerskap. Hvordan skaper vi bilder av hva en medborger er? Dette inspirerte meg til å stille spørsmål om og å undre meg over hvordan deltakerne posisjonerer seg selv, og hva som kommer frem av deres implisitte syn og normer for medborgerskap i Norge.

Med utgangspunkt i kritisk teori ble jeg inspirert til å fordype meg i begrepet *medborgerskap* som handling og prosess fremfor produkt eller resultat. Altså, å se på hva deltakerne gjør, fremfor hva eller hvordan de *burde* være. Dette har påvirket hva jeg har sett etter og hvordan jeg har gjennomført observasjon og samtaler.

I tillegg til å bruke kritisk og feministisk teori, ble jeg under masterstudiet veldig inspirert av å delta på en workshop i bruk av «Performance» i kvalitative studier, i regi av pedagogisk institutt, UiB høsten 2020. Dette ga meg nye refleksjoner om hvordan taus og kroppslig kunnskap og erfaringer, det sceniske og dramatiske i det hverdagslige, kan frembringe ny kunnskap. Til tross for at jeg ikke har brukt dette formelt sett som en metode, har workshopen influert min måte observere og ta notater på. Jeg har forsøkt å legge merke til hvordan det kroppslige er en del av medborgerskap. Både hvordan en tar plass i offentlige rom, men også hvordan kroppslige erfaringer frembringer handling, og er en del av det å ta opp og teste ulike subjektposisjoner. I notatene mine har jeg blant annet skrevet ned egne kroppslige erfaringer og deltakernes kroppslige uttrykk. Å reflektere rundt hvordan jeg bruker egne og andres kroppslige uttrykk i tolkninger og kunnskapsproduksjon har gitt meg et nytt sett med briller.

Videre har jeg latt meg inspirere av «Portraiture» som metode (Lawrence-Lightfoot & Davis, 1997). Metoden gjorde meg oppmerksom på hvordan portretter involverer kontekst, og skapes i samspill mellom meg som forsker og mine deltakere. Et portrett viser nødvendigvis ikke hele sannheten, men reflekterer forskerens tolkning av deltakeren, på en slik måte som deltakeren kan kjenne seg igjen i.

Summen av min teoretiske og profesjonelle forforståelse, kan bidra til at jeg ikke er i stand til å godt nok å legge merke til observasjoner som ligger utenfor mine egne tolkninger. Dette har jeg tenkt mye på underveis, at kanskje er det andre forhold jeg heller burde se etter. I stor grad handler dette om at begrepet «medborgerskap» er vagt. Det er vanskelig å operasjonalisere og observere. Ofte har jeg vært redd for å se etter feil ting, at jeg, ved å snevre inn linsa til kritiske og feministiske perspektiv, mister av syne andre viktige perspektiver. Jeg har likevel valgt å holde fast i det kritiske/feministiske perspektivet, ettersom jeg synes dette ofte mangler i den store samtalen om medborgerskap.

### 3.3 Tilgang til kontekster og utvalg av informanter

September 2020 fikk jeg formell godkjenning fra NSD til å starte datainnsamlingen. På dette stadiet hadde jeg enda ikke bestemt meg for å bruke deltakere fra egen skole, og gikk som planlagt i gang med å ta kontakt med voksenopplæringscentre på Østlandet. Jeg sendte epost med informasjonsskriv til tre ulike voksenopplæringscentre. Det skulle vise seg at det ville bli vanskelig for meg å få kontakt. Etter å ha sendt nye eposter,

valgte jeg å ringe skolene. To av skolene sa at de var interessert, og kunne henvise meg videre til lærere jeg kunne ta kontakt med. Samtidig steg smittetallene i vårt distrikt, og det kom nye innstramminger.

I løpet av de to månedene det tok meg å få kontakt med skolene, hadde jeg fått god tid til å reflektere rundt utvalg av deltakere. Jeg hadde tidligere vegret meg for å bruke deltakere fra egen arbeidsplass, siden dette kunne sett meg inn i en krevende forskerrolle (Hatch, 2002 s. 47). Likevel, etter drøfting med kolleger, andre studenter og lesing av feministisk og kritisk litteratur, kom jeg frem til at dette ville være et godt valg. Dette skyldes mine forskningsspørsmål og design av undersøkelsen. Etersom jeg planla å gjøre en dybdestudie, ville det kreve at jeg brukte god tid med hver deltaker (Hatch, 2002 s. 48). Ved å bruke deltakere fra egen arbeidsplass, ville jeg ha bedre mulighet til å skape den dybden jeg ønsket i studien. Jeg opplevde at det ga meg anledning til å observere over tid, se et nyansert og helhetlig bilde av deltakeren og mulighet til å fange opp problemstillinger som dukket opp underveis. Videre hadde jeg færre utfordringer med å etablere den tilliten som var nødvendig for å kunne utføre studien (Fangen, 2010 s. 59).

Jeg valgte å ha fire kvinnelige deltakere som er under grunnskoleopplæring for voksne. Når det gjelder utvalget definerer jeg «voksne» som deltakere mellom 19-24 og 25-40 år. Disse utgjør den største gruppen blant innvandrere i grunnskole for voksne. Det er nokså jevn fordeling av menn i begge aldersgrupper, mens det er flest kvinner i aldersgruppen 25-40 år (SSB, 2018). Tall for voksenopplæringen viser at over 60% av deltakerne er kvinner i 2020/21 (Udir, 2021). Dette er også synlig i klasserommene, der jeg jobber til daglig.

Årsakene til at det er flere innvandrerkvinner enn menn i voksenopplæringen kan være mange. Jeg valgte å fokusere på kvinner i min studie, på bakgrunn av en antakelse om at mange kvinner uten formell opplæring fra hjemlandet blir stilt ovenfor nye krav og forventninger når de kommer til Norge som flyktninger. Da er det interessant hvordan det å flytte til Norge og ta grunnskoleopplæring kan påvirke deres syn på seg selv, og egen posisjonering.

Andre kriterier jeg hadde for utvalget var at de skulle ha gått på grunnskolen i minimum ett år, og ha gjort seg en del erfaringer med å gå på grunnskole. De måtte også beherske norsk muntlig godt nok til å kunne uttale seg nokså fritt i samtale med meg. Videre ønsket jeg at deltakerne skulle melde seg aktivt på selv. Til tross for at det er forskeren som sitter på ansvaret for god intervju kvalitet (Kvale og Brinkmann, 2009

s.176), burde deltakerne være elever som vanligvis oppleves som noe åpne og ønsker å fortelle om seg selv og eget liv.

Etter tillatelse fra rektor og avdelingsleder, gikk jeg i gang med å gi informasjon om prosjektet til potensielle deltakere. Jeg ga informasjon til kvinner i tre skoleklasser på grunnskolen. Etter et par runder med samtaler og informasjon til flere kvinner, var det fem stykker som ønsket å delta. Senere trakk den ene kvinnen seg, slik at jeg hadde fire deltakere. Tre av deltakerne gikk sammen i en klasse, som jeg hadde vært faglærer for tidligere. Den siste deltakeren var elev i klassen jeg var kontaktlærer for på tidspunktet. Slik sett hadde jeg kjennskap til og en relasjon til alle deltakerne fra før. I utvalg av deltakerne har jeg ikke lagt vekt på deres etniske bakgrunn, da jeg ikke ser dette som relevant for problemstillingen. Likevel synes jeg det er fint at kvinner fra tre ulike land er representert, slik at utvalget i større grad gjenspeiler elevgrunnet eller i voksenopplæringen.

### 3.4 Materialet

Materialet mitt består av intervjuer/ samtaler og observasjoner som ble gjennomført i perioden november, 2020 – februar 2022.

Jeg ønsket å følge deltakerne over noe tid, slik at vi kunne ha flere samtaler, der de fikk anledning til å snakke om/ reflektere rundt tema som dukket opp over dette tidsspennet. Samtidig ga det meg anledning til å validere egne antakelser underveis (Kvale og Brinkmann, 2009 s. 254). I løpet av perioden gjennomførte jeg fjorten samtaler, der hver samtale varte mellom 40 – 80 minutter. Jeg brukte lydopptaker ved minimum to samtaler med hver deltaker, med unntak av deltaker 3. Hun sluttet på grunnskoleopplæringen juni 2021, og ønsket ikke å være med på flere samtaler etter dette. Under de andre samtalen har jeg støttet meg på egne notater (Fangen, 2010 s. 102).

Variasjonen i antall samtaler med hver enkelt deltaker avhengte av deres tid og ønsker om hvor ofte de kunne møte meg. Skjema nedenfor viser fordelingen av gjennomførte samtaler gjennom året.

Deltaker	Fiktivt navn	Samtale 1	Samtale 2	Samtale 3	Samtale 4	Samtale 5
1	Nilufer	21.11.20 På kafe	08.01.21 På kafe	19.02.21 Lydopptak	11.06.21 I parken	04.02.22 Lydopptak

				Hjemme hos deltaker	(foreldrepermisjon fra medio juni – oktober)	På skolen
2	Jamila	19.01.21 Lydopptak På skolen	02.09.21 Hjemme hos deltaker/biblioteket	08.02.22 Lydopptak På skolen		
3	Amal	21.01.21 Lydopptak På skolen	04.03.21 På kafe	Sluttet på skolen i juni 2021.		
4	Donya	03.02.21 Lydopptak På skolen	30.04.21 Hjemme hos deltaker	30.09.21 Lydopptak På skolen	17.02.22 Lydopptak På skolen	

I periodene mellom de formelle samtale, som jeg avtalte med deltakerne, har jeg brukt formelle og uformelle observasjoner samt uformelle samtaler som del av materialet. Disse brukte jeg som grunnlag for videre samtaler med deltakerne, og for å nyansere egne fortolkninger underveis (Fangen, 2010 s. 174).

Siden vi under pandemien ikke skulle møte på skolen med symptomer, ble feltarbeidet mindre omfattende enn hva jeg hadde ønsket. Dette var en reell hindring, og førte til mange utsettelse. Flere ganger ble planlagte møter avlyst på grunn av nedstengning av skolen, sykdom og karantener. Gult og rødt nivå på skolen, med skiftende grad av digital undervisning førte også til færre observasjoner i klasserommet enn hva jeg hadde ønsket. Jeg opplevde at disse ytre begrensningene førte til at studien endret seg noe. Fra å være tiltenkt som feltarbeid med mye observasjon over tre-fire måneder, har jeg i større grad gjennomført studien basert på samtaler over ett års tid. Etter å ha reflektert rundt dette, ser jeg ikke at dette kan ha gjort store utslag når det gjelder mine funn. Etersom jeg har valgt å ikke fokusere på selve undervisningen, opplever jeg å ha hatt mange nok observasjoner.

Jeg brukte også uformell observasjon i andre klasserom der jeg var faglærer. I utgangspunktet hadde jeg ikke planlagt for dette. Men av og til kunne hendelser eller samtaler i disse andre klasserommene sette i gang en refleksjon hos meg, som bidro til å nyansere eller validere mine egne tolkninger av samtaler jeg hadde hatt med kvinnene i studien. Jeg kunne stille meg selv spørsmål om jeg hadde forstått kvinnene i studien riktig. Dersom jeg så at noe gikk igjen hos mange kvinner, også i andre klasser, kunne dette styrke mine tolkninger.

### 3.4.1 INTERVJU

Formålet med samtale/ intervjuene var å belyse og frembringe kunnskap om hvordan hverdagslige handlinger inngår i kvinnenes prosesser for medborgerskap. Videre ønsket jeg at samtale/ene skulle bidra til forståelse om eget medborgerskap og bidra til refleksjon og bevissthet hos deltakerne selv.

Jeg brukte semi- strukturerte/tematiske intervju, i den forstand at jeg utarbeidet veiledende spørsmål, basert på studiens formål og teorigrunnlag (Kvale & Brinkmann, 2009 s. 121). Spørsmålene som ble utarbeidet skulle gi intervjuene retning og åpne opp for informantens egne beskrivelser og refleksjoner, samt mine oppfølgingsspørsmål (Hatch, 2002). I de første samtalerundene brukte jeg den samme intervjuguiden med alle deltakerne (se vedlegg 2). Den inneholdt bakgrunnsspørsmål, og essensielle spørsmål knyttet til tema for studien (Hatch, 2002 s. 103).

Et av formålene med samtale/ene var også å utforske og validere mine observasjoner, som grunnlag for å skape narrativ av deltakerne (Lawrence-Lightfoot & Davis, 1997 s. 248). Samtale/ene ble derfor sett i sammenheng med observasjoner jeg hadde gjort siden forrige samtale med deltakerne. I de videre samtale/ene tilpasset jeg tema til hver enkelt deltaker, på bakgrunn av observasjoner og tidligere samtaler.

Etter hvert som jeg leste teori, så jeg behov for å utarbeide flere veiledende spørsmål relatert til intervjuene. Dette skjedde omtrent halvveis under feltarbeidet mitt, etter å ha lest mer teori, og snevret inn teorikapittelet. Jeg gjorde en teoretisk lesing av mine funn så langt, sett opp imot forskningsspørsmål og hva det ville være interessant å se nærmere på sett ut ifra mitt teoretiske perspektiv (Kvale, 2009 s. 245). Før gjennomføring av de siste samtale/ene med deltakerne, gikk jeg igjennom tidligere samtaler, med blick på hvilke typer spørsmål og tema vi hadde snakket om. Jeg vurderte dette i lys av forskningsspørsmålene mine, og hvilke tema jeg hadde behov for å gå nærmere inn på (se vedlegg 3).

#### Posisjonering og relasjoner

Jeg opplevde at de første samtale/ene ikke fortonet seg helt slik som jeg la opp til i intervjuguiden. Å bruke intervjuguiden slavisk opplevdes tidvis som forstyrrende under samtale/ene. Mulig skyldes dette at jeg har liten erfaring med slike samtaler. Men jeg opplevde å streve med å finne balansen mellom å skape en god atmosfære, etablere en relasjon og samtidig følge intervjuguiden. Å bruke lydopptaker og intervjuguide ga meg

en trygghet, ved at det fungerte som støtte underveis, og i etterkant. Det ga meg muligheten til å fange opp og reflektere rundt hvordan jeg styrte samtalen, hva som kjennetegnet dynamikken i samtalen, og hva jeg burde legge mer vekt på. Likevel opplevde jeg at det ikke nødvendigvis førte til gode samtaler. Etter hvert innså jeg at kvaliteten på samtalene også handler om vår relasjon og samspill. Jeg opplevde at det relasjonelle spilte en stor rolle for hvordan samtalen utviklet seg, hvilke temaer som kom opp, og hvor relevante disse var sett i forhold til undersøkelsens formål.

Anne Iversen (2014) skriver om betydningen av relasjonen mellom forsker og deltaker for *hvilke* og *hvordan* ulike narrativ blir skapt. Ifølge henne vil ulike relasjoner gi ulikt materiale. Det handler blant annet om hvilke posisjoner forskeren er villig til å gi og ta, og hvilke posisjoner deltakeren er villig til å ta opp.

Dette ble tydelig for meg ved flere anledninger. Under den første samtalen min med deltaker 2 (Jamila) opplevde jeg ikke å få til en god nok dynamikk i samtalen, der hun kunne fortelle fritt. Jeg opplevde at jeg vekslet mellom å få rollen som lærer og intervjuer, i større grad enn hva jeg ønsket, og at hun tok rollen som en som skulle svare på spørsmål. Hun ventet på at jeg skulle starte intervjuet, og sa flere ganger underveis, at jeg kunne stille spørsmål, så kunne hun svare (fra egne notater).

Antakelig kan det henge sammen med at rollen var ny for oss begge. Jamila kjente meg også kun som lærer på skolen. Dette fikk meg til å reflektere rundt hvordan jeg kunne skape disse nye relasjonene til deltakerne, der de kunne posisjonere seg som den som skal fortelle (Hatch, 2002 s. 102).

Den neste samtalen med Jamila valgte jeg å ha utenfor skolen, for å få en mer avslappet stemning og komme ut av lærerrollen. Til tross for at vi fikk en bedre samtale denne gangen, kom jeg likevel ikke dit jeg ønsket. I notatene mine skrev jeg; «Kan du starte? - sier hun til meg etter vel 10 minutters samtale» (egne notater).

Slike episoder gjorde meg bevisst på å ha en analytisk tilnærming til hvordan ulike posisjoneringer og det relasjonelle påvirker narrativene som blir skapt i en intervjusituasjon (Iversen, 2014). Dette spilte blant annet inn på avveielser mine, om når det var hensiktsmessig å bruke lydopptaker og ikke, samt hvor og hvordan vi sitter.

Å bruke lydopptaker når jeg hadde en samtale med deltaker i en park, eller på tur til biblioteket, opplevdes kunstig og forstyrrende, og kom i veien for den naturlige



samtalen. I disse situasjonene valgte jeg derfor å kun skrive ned korte notater og stikkord underveis. Da skrev jeg ned på forhånd hvilke tema jeg ønsket at vi skulle snakke om, hva jeg ønsket å ta opp fra sist, og hvilke eventuelle observasjoner jeg ville snakke om. Ved å bruke ulike memoreringsteknikker forsøkte jeg å gjenskape samtalen i skriftlig form da jeg kom hjem (Fangen, 2010 s. 93). Slik opplevde jeg å få en bedre relasjon til deltakerne og etter hvert bedre kvalitet på samtalene.

Det hadde gått ett år fra den første til den siste samtalen med Jamila. Under den siste samtalen med Jamila, opplevde jeg at det var hun selv som i stor grad styrte hva hun ville snakke om, innenfor et gitt tema fra meg. Her hadde vi en avslappet stemning, og det var tydelig at Jamila var mer fortrolig i rollen som den som har ordet. Denne erfaringen lærte meg at det kan ta tid å bygge opp den relasjonen som er nødvendig for å få fruktbare samtaler i en slik dybdestudie som jeg utførte.

Samtidig reflekterte jeg under feltarbeidet rundt hvordan jeg selv bidro inn i samtalene. Spørsmålsformuleringene synes jeg har vært viktige. I samtalene har jeg bevisst prøvd å unngå bruk av ord som «medborgerskap» i spørsmål. Jeg opplever at dette er et vanskelig og mangetydig begrep, også for morsmålsbrukere av norsk, og da især for mine deltakere, som behersker norsk dårligere enn meg selv. I tillegg var jeg redd for at deltakerne ville gi meg det de tenkte var korrekte svar av hvem og hva en medborger er, fremfor å snakke ut fra seg selv og sitt liv (Hatch, 2002 s. 102).

Når det gjelder egen posisjonering, hendte det ofte at deltakerne også stilte meg spørsmål. Her opplevde jeg det var en balansegang mellom å svare så godt jeg kunne på deres spørsmål, uten å la det gli over i en «venninesamtale». Dette forsøkte jeg å styre ved å stille oppfølgingsspørsmål rettet inn mot tema for undersøkelsen. Eksempelvis ble jeg i samtale med Donya stilt spørsmål om egen oppdragelse og egen familie. Jeg valgte da å fortelle, uten å bli for privat. Deretter stilte jeg spørsmål som handlet om familie, men mer rettet inn mot mine forskningsspørsmål – «er det noe som har endret seg hjemme hos deg etter at du startet på grunnskolen» - kunne være et slikt spørsmål.

I etterkant av alle samtalene førte jeg logg. Her noterte jeg refleksjoner rundt hvordan samtalene utviklet seg, og hvordan våre posisjoneringer kunne ha spilt inn i samtalen. I loggen førte jeg også ned egne opplevelser av samtalen, samt deltakernes og mine egne kroppslige uttrykk og gestikuleringer. Disse notatene har jeg brukt som del av

analyse materialet får å skape narrativ av deltakerne (Lawrence-Lightfoot & Davis, 1997).

### Lokasjoner for samtaler

*Hvor* vi gjennomførte samtaler, var ofte etter deltakernes egne ønsker. Jeg kunne innimellom komme med forslag, men lot det være opp til deltakeren å avgjøre hva som passet best. Å møtes på skolen var ofte det som var mest praktisk for flere av dem. Det viktigste for meg var at deltakerne skulle være komfortable med situasjonen, samt at vi kunne snakke mest mulig uforstyrret (Hatch, 2002 s. 100). Når vi hadde samtaler på skolen, satt vi som regel på et av grupperommene, etter endt undervisningstid.

Samtidig så jeg behov for å kunne ha samtaler med deltakerne utenfor skolens område. Dette for å komme ut av «skolekonteksten» og min egen posisjon som lærer og dem som elever. Jeg har møtt alle deltakerne minimum en gang utenfor skolens område. Vi har møttes både på kafé, på tur til biblioteket og parken, samt hjemme hos deltakerne. Jeg forsøkte å ikke legge press på deltakerne når det gjaldt å komme hjem til dem, men takket ja når de selv inviterte meg inn.

I notatene mine har jeg reflektert rundt hvordan vi satt under samtaler og hvilken betydning det kan ha hatt for interaksjonen og utvikling av relasjoner. Jeg merket meg hvordan min egen posisjonering kunne endre seg når jeg var hjemme hos deltakerne for eksempel, eller undret meg over hva det kan hatt å si, at vi satt med god avstand under pandemien. I ettertid har jeg vurdert det slik, at hvordan man sitter har betydning for utvikling i samtalen, men at dette antakelig har mindre betydning i min studie, der jeg har hatt flere samtaler med deltakerne over tid.

### 3.4.2 DELTAKENDE OBSERVASJON

Formålet med observasjoner i min studie, var å danne meg et mer helhetlig bilde av kontekstene deltakerne inngikk i, i sin hverdag (Fangen, 2010). I tillegg til å skape kontekst, var et annet formål å bruke observasjoner til å validere egne antakelser og refleksjoner, samt å bruke observasjoner som del av grunnlag for videre samtaler (Fangen, 2010 s. 172).

Å skape forståelse for kontekst, sett i fra et deltakerperspektiv ble viktig for meg, ettersom jeg ønsket å bruke samtaler og observasjoner som grunnlag for å utarbeide deltakerportretter (Lawrence-Lightfoot & Davis, 1997). Dette innebar å være

oppmerksom på hvordan kontekstuelle strukturer både former og gir rom for deltakernes handlinger, men også hvordan deltakerne selv former, forstyrrer og transformerer omgivelsene de er en del av (Lawrence-Lightfoot & Davis, 1997 s. 58).

Under feltarbeidet brukte jeg deltakende observasjon (Fangen, 2010 s. 13), som innebærer å gjøre observasjoner samtidig som en (helt eller delvis) deltar i de situasjonene en observerer.

Jeg brukte både planlagte observasjoner, samt uplanlagte, uformelle observasjoner. De planlagte observasjonene var alle observasjoner i klasserom. De uformelle observasjonene derimot, ble gjort ved mer tilfeldige møter på skolen, samt under samtaler i og utenfor skolens område. I alt gjennomførte jeg seks planlagte observasjoner i klasserom i løpet av feltarbeidet. Disse observasjonsøktene varierte mellom 30 – 45 minutter. I de videre avsnittene gjør jeg greie for hvordan jeg utførte observasjonene og reflekterer rundt observatørrollen.

Når det gjelder de planlagte observasjonene, strevde jeg litt i begynnelsen av feltarbeidet med å vite hva jeg skulle se etter. I notatboken min skrev jeg ned tid og sted for observasjon, samt noen stikkord knyttet til det som da var det teoretiske rammeverket. Det var stikkord som «scener», «acts» og «posisjonering». Disse begrepene var ment å skulle veilede meg i hva jeg skulle se etter, og merke meg. Jeg skrev ned beskrivelser og handlinger jeg observerte hos deltakerne på den ene siden i et tokolonnenotat. I den andre kolonnen skrev jeg ned egne refleksjoner og spørsmål knyttet til det jeg observerte. Da jeg kom hjem samme dag, skrev jeg mer utfyllende notater fra observasjonsøkten. Metoden for å føre notater og gjøre observasjoner var den samme for alle de seks observasjonene i klasserom.

Etter hvert som det teoretiske rammeverket endret seg, fikk jeg også nye begreper, som jeg tok med meg inn i observasjon, enten i forkant eller etterkant av observasjonsøkten. Slik startet jeg tidlig en abduktiv prosess, der jeg leste og analyserte observasjonene gjennom teori, og dermed filtrerte ut hva jeg mente var relevant for det videre arbeidet (Alvesson & Kärreman, 2007; Fangen, 2010 s. 38).

Det jeg derimot vekslet på, var hvilke observatørroller jeg inntok under de ulike observasjonsøktene. Her vekslet jeg mellom *Delvis deltakende observatør* og *fullt deltakende observatør* (Fangen, 2010 s. 74-75). Jeg kunne veksle mellom å sette meg bakerst i klasserommet og kun observere, og å gå rundt i klasserommet under

observasjon. Når jeg valgte å gå rundt i klasserommet, var det ofte flere deltakere/ elever som henvendte seg til meg, i rollen som lærer. Det opplevdes da naturlig å ta imot den rollen fra elevene, siden det er slik de kjenner meg på skolen. Jeg opplevde at denne vekslingen ga meg anledning til å bli mer naturlig inn i settingen, og da også gi meg bedre data (Fangen, 2010 s. 73). Samtidig forsøkte jeg å ikke involvere meg for mye i undervisningen, slik at jeg ikke mistet av syne forskerblikket jeg hadde jobbet for å ta meg.

Under planlagte observasjoner opplevde jeg å måtte gjøre en innsats for å endre blikket i klasserommet. Som lærer er jeg på innsiden, en «innsider». Noe som kunne gjøre det krevende å fange observasjoner fra en «outside» (Fangen, 2010 s. 73). Det vil si at jeg måtte anstrenge meg, for å innta en rolle som gjorde meg i stand til å se situasjoner og strukturer med en *fremmedgjørende distanse* (Fangen, 2010 s.74).

Jeg brukte ulike teknikker for å «komme ut» av lærerrollen og inn i forskerrollen. Eksempelvis lot jeg det ofte gå litt tid mellom egen undervisning og planlagt observasjon. Denne tiden brukte jeg til å omstille meg, og forberede hva jeg skulle se etter. Som regel benyttet jeg også en annen inngang til klasserommet enn den jeg vanligvis brukte. Den lille tiden det tok meg å gå rundt bygget, brukte jeg til å omstille meg, og ta på meg en ny «frakk». Disse små handlingene hjalp meg med å skape en viss distanse, eller markere en overgang for min egen del, slik at jeg kunne entre klasserommet med et annet blikk. Dette lot seg imidlertid ikke gjøre i mitt eget klasserom, der en av deltakerne i studien gikk.

Jeg opplevde det som svært utfordrende å ha med seg lærerblikket og forskerblikket samtidig i egen undervisning. Ofte ble det forskerrollen som ble glemt, eller skjøvet til side på grunn av en hektisk skolehverdag. Etter hvert ble løsningen å forsøke å huske enkelte situasjoner, som jeg reflekterte rundt i etterkant. Slik opplevde jeg å kunne få den nødvendige distansen til lærerrollen, uten at det gikk utover egen undervisning. I ettertid tenker jeg, at jeg med fordel kunne ha tatt med meg forskerrollen oftere inn i egen undervisning.

### 3.4.3 UFORMELLE OBSERVASJONER OG SAMTALER

I tillegg til de planlagte observasjonene, har jeg brukt uformelle observasjoner og samtaler som del av materialet. Her har jeg forsøkt å være bevisst og skille mellom hva som er relevant og ikke for studien (Kvale og Brinkmann, 2009 s. 89). Deltakerne i studien ble informert om hvordan jeg brukte slike observasjoner og samtaler, både ved

oppstart og underveis i studien. Også disse observasjonene ble brukt som grunnlag for videre samtaler og for å danne meg et mer helhetlig bilde av konteksten og av deltakeren.

De uformelle observasjonene og samtalene kunne ofte være knyttet til små samtaler i forbifarten, eller at jeg møtte på deltakeren utenfor undervisningssituasjon. Slike samtaler kunne bidra til å fange opp hva deltakeren var opptatt av, og til å validere mine egne forståelser underveis.

De uformelle observasjonene kunne også være generelle observasjoner og betraktninger knyttet til strukturelle betingelser på skolen. Eksempelvis kunne jeg merke meg og reflektere rundt skolens plassering, sammensetning av elever og andre rammevilkår som berørte deltakernes hverdag.

Videre brukte jeg noen uformelle observasjoner fra andre klasserom der jeg var faglærer. Uformell observasjon ble da gjort i form av refleksjon rundt hendelser eller samtaler som festet seg ved meg i ettertid, etter undervisning. Eksempelvis brukte jeg observasjon av samtaler i avgangsklassen om muligheter for videre skolegang. Jeg knyttet disse observasjonene til samtaler jeg hadde hatt med deltakerne i studien og så dem i sammenheng. Slik kunne jeg bruke de uformelle observasjonene for å validere og reflektere rundt egne antakelse og fortolkninger av samtaler jeg hadde hatt gjennom studien.

Jeg forsøkte likevel å være oppmerksom på og bevisst hvilke observasjoner jeg brukte som data og ikke. I og med jeg var kontaktlærer for den ene deltakeren, var det viktig for meg at hun ikke skulle føle seg iaktatt til enhver tid på skolen. Observasjoner jeg gjorde, som jeg mente var relevante, ble trukket frem i samtaler med henne i etterkant. Jeg ønsket at hun skulle slik at føle seg mest mulig trygg på å vite hva jeg brukte av observasjoner og ikke (Fangen, 2010 s. 191-192).

Det samme gjaldt det faktum at jeg kunne møte på deltakerne på flere arenaer. Den ene deltakeren og jeg hadde flere møtepunkter. Det viste seg at hun ikke bodde langt unna meg, og at vi hadde barn i samme barnehage. Dette kunne potensielt ha ført til en *rolleklarhet*, der deltakeren og jeg ble usikre på hvilke roller vi skulle innta (Fangen, 2010 s. 88). De gangene vi møttes i barnehagen, var det viktig for meg å signalisere at jeg verken var læreren hennes eller forsker der. Jeg prøvde å signalisere dette, ved å ikke snakke om skolerelaterte ting når vi møttes i barnehagen, men heller snakke om

barna våre, og andre hverdagslige tema, slik jeg gjorde med andre foreldre. Jeg tok det også opp i en samtale med henne, for å avklare når vi er i hvilke roller.

### 3.5 Analysemetode

I avsnittene som følger beskriver jeg analyseprosessen, slik det ble utført, både underveis og i den avsluttende fasen.

Både underveis og under den avsluttende fasen av analysearbeidet har jeg brukt en abduktiv tilnærming til analyse (Fangen, 2010 s. 38) og (Alvesson & Kärreman, 2007). Fangen (2010 s. 38) beskriver dette som «en [...] kombinasjon av induksjon og deduksjon [...]. Under prosessen finjusterer du begrepsbruk og analytiske rammer». Det empiriske materialet og teorien sees med andre ord i et samspill.

Alvesson & Kärreman (2007) fremhever at en ved abduktiv tilnærming bruker teorien først og fremst som en kritisk diskusjonspartner, som kan bidra til teoretisk innsikt omkring det empiriske materialet.

Jeg startet analysearbeidet etter å ha gjennomført de første samtalene på våren. Under feltarbeidet gjorde jeg lydopptak av åtte samtaler på en digital diktafon. Disse skrev jeg senere ut, med hovedfokus på innhold og mening (Fangen, 2010 s. 179). Det betyr at jeg ikke har skrevet alle fyllord og pauser. Jeg har også skrevet om setningene deres til riktig norsk, der deltakerne buker feil ordstilling, for eksempel. I tillegg til fokus på meningsinnhold, handler dette om etiske avveielser, der jeg ikke fremstiller deltakerne på måter som kan oppleves stigmatiserende (Kvale, 2009 s. 195).

Etter hver samtale leste jeg igjennom eller hørte på opptak i flere runder. Jeg skrev korte refleksjonsnotater, om hva jeg så som relevant hittil, og hva jeg skulle spørre om videre. Samtidig leste og søkte jeg etter mer teori, og vurderte om de teoretiske begrepene jeg hadde valgt ut var relevante eller ikke. Nye teori ga meg ny innsikt som jeg brakte med meg videre i feltarbeidet.

Innimellom hver fase tok jeg meg tid til å dvele ved arbeidet jeg hadde gjort så langt. I slike stunder opplevde jeg at det var noen momenter som ikke slapp taket, mens andre virket mindre interessante. Jeg tok meg selv i å komme tilbake til flere av de samme begrepene om og om igjen. Slik validerte jeg for meg selv hva som var mest interessant og relevant sett i forhold til både forskningsspørsmål, teori og det empiriske materialet (Kvale og Brinkmann, 2007).

Slik ble den uformelle analysen som ble gjort underveis viktig, for å kunne peke ut videre retning, både når det gjaldt valg av teori, men også for å kunne filtrere og gi retning til videre feltarbeidet.

Det avsluttende analysearbeidet ble gjort etter at jeg var ferdig med feltarbeid. Nedenfor har jeg forsøkt å beskrive prosessen, som var i flere faser.

Jeg startet det avsluttende analysearbeidet med å høre og lese igjennom utskrifter av intervjuer, observasjonsnotater og logger og gjøre meg godt kjent med hele materialet. Utskriftene av samtalene utgjorde til sammen 59 sider. Jeg startet med å samle alle utskriftene i fire Word- dokumenter, ett til hver deltaker i studien.

For å kondensere materialet, kodet alle jeg samtalene, med fokus på å bevare detaljene i det deltakerne hadde fortalt. Aksel Tjora (2018) kaller dette for *empiri-nær koding*. Hensikten her er å skrive kodene så tett opp mot det som blir sagt av deltakerne som mulig (se eksempel i vedlegg 4). Liknende prosesser kalles *Kondensering*, eller *meningsfortetting* hos Kvale og Brinkmann (2009).

Jeg nummererte alle kodene mine, slik at jeg kunne finne tilbake til dem. (se vedlegg 4). Deretter skrev jeg alle de fortattede kodene med nummerering inn i et eget Word- dokument. Jeg opprettet ett dokument for hver deltaker.

Til tross for at denne prosessen var tidkrevende, og opplevdes lite effektiv, syntes jeg det var nyttig. Det ga meg anledning til å sjekke kodene jeg hadde gitt en gang til, og se om de var i samsvar med hva deltakerne uttrykte. Jeg omformulerte og justerte mange koder i denne prosessen.

Neste steg ble å lage kodegrupperinger. Her prøvde jeg meg frem, og brukte en del tid på å finne ut hvordan det var hensiktsmessig å løse oppgaven.

Jeg forsøkte ulike innganger til kategoriseringer, blant annet forsøkte jeg først å kategorisere etter forskningsspørsmål. Jeg så imidlertid etter hvert at å kategorisere på denne måten, ikke fikk godt frem nok hva materialet kunne fortelle. Samtidig ble det en del overlapp med tanke på de teoretiske begrepene jeg ønsket å bruke.

Etter et par runder med ulike fremgangsmåter, bestemte jeg meg for at ta utgangspunkt i begreper fra teoretisk rammeverk. Dette ga mer mening, ettersom hele feltarbeidet ble gjort med et teoretisk blikk underveis. Basert på forsøk på ulike kategoriseringer av materialet, og ved å bruke teoretiske begreper, slik som *performativitet* så jeg noen

kategorier som silte seg ut av materialet: støttestrukturer, barrierer, normer, prosesser, handlinger og forhandlinger.

Jeg tegnet ulike tankekart og matriser for å teste sammenhenger i det empiriske materialet (se vedlegg 5). Med å teste mener jeg å vurdere ulike tolkninger av materialet med utgangspunkt i valgte teoretiske begreper kategorier jeg hadde laget.

Da jeg hadde kategoriene klart, opprettet jeg et nytt Word – dokument. I et skjema fordelte jeg alle kodene innunder kategorier. For å skille mellom deltakere, fikk hver deltaker sin fargekode (se vedlegg 6).

I denne fasen gikk jeg også tilbake og leste over alle refleksjonsnotatene og loggene mine på nytt, med blick for å finne tilbake til steder i feltarbeidet der jeg hadde møtt på noe uventet. Erfaringer som hadde trigget frem ulike, nye, overraskende eller interessante tolkninger. Alvesson & Kärreman (2007 s. 1266) kaller slike plasser for «Breakdowns». Inspirert av Alvesson & Kärreman (2007), forsøkte jeg å trekke analysen «bakover» ved å legge merke til hvilke erfaringer som hadde formet feltarbeidet og analysen underveis. Etter hvert som jeg fant flere slike «Breakdowns» i materialet, kunne jeg også lettere kategorisere og sile ut hva som var relevante funn. Noen av mine «breakdowns», som jeg fant i egne notater, og som hadde formet studien var:

- At ingen av deltakerne var særlig «aktive» i den forstand jeg la opp til før jeg startet feltarbeidet. Dette fikk meg til å lure på hvordan jeg skulle gripe dette med «medborgerlige handlinger» an og søkte mer teori.
- Skolen og grunnskoleopplæring opplevdes ikke utelukkende positivt for deltakerne. Dette hadde jeg ikke regnet med, og fikk meg til å stille spørsmål ved hva det var som førte til denne spenningen. Jeg stilte meg selv til å begynne med et grunnleggende spørsmål – hva foregår her? Hvorfor er disse kvinnene på skolen?
- Deltakeren som fortalte om ubehaget hun opplevde ved å bytte antrekk utgjorde et nytt «breakdown». Dette var uventet, og fikk meg til å undre og stille spørsmål over om det var andre liknende prosesser i kvinnenens liv, som utgjorde en del av deres prosesser for medborgerskap. Hvilke andre typer prosesser var de delaktig i, der de forhandlet om egen posisjonering?



Denne typen «breakdowns» fikk meg til å stille nye spørsmål, og utfordret meg til å søke mer i teorien. Hvilke begreper kunne jeg velge, som kunne belyse disse situasjonene? Hvordan ville jeg lese situasjonene med tanke på teori jeg allerede hadde satt meg inn i? Ved å ha denne frem og tilbake- vekslingen mellom teori og det empiriske materialet kunne jeg etter hvert avgrense perspektivene.

Formålet med å finne frem til slike breakdowns» i analysearbeidet, var for meg å aktivt ta i bruk de analytiske valgene jeg hadde tatt underveis i prosjektet, og trekke de med meg helt inn i slutfasen.

## 3.6 Forskningsetiske vurderinger

I metodekapitlet har jeg fortløpende drøftet og reflektert rundt ulike forskningsetiske vurderinger i prosjektet. Nedenfor gjør jeg rede for formelle sider ved det forskningsetiske arbeidet i mitt prosjekt.

Registrering og vurdering av prosjektets forskningsetiske aspekter og ivaretagelse av personvern er gjort i tråd med UiB sine retningslinjer og rutiner på området. Studien ble godkjent hos NSD i september 2020 og er gjort i tråd med NESH (2006 og 2021) forskningsetiske retningslinjer for samfunnsfag og humaniora.

### 3.6.1 NÆRHET/DISTANSE

I avsnittene om intervju og observasjon, har jeg reflektert rundt hva mine ulike roller i møter med deltakerne, både som forsker, lærer og forelder i barnehagen, kunne ha av betydning underveis i feltarbeidet. NESH (2021, punkt 19) omhandler forskerens «ansvar for å klargjøre grenser, forventninger og krav knyttet til rollen som forsker ovenfor forskningsdeltakere».

Feltarbeidet mitt utfordret meg ved flere anledninger, når de gjaldt hvilken rolle jeg skulle «velge» å være i, i ulike situasjoner. Her forsøkte jeg så godt det lot seg gjøre å informere deltakere om hvilken rolle jeg «tok på meg» i ulike situasjoner.

Under planlagte samtaler kunne eksempelvis deltakerne fortelle meg om forhold som kan oppfattes privat, og som gikk utenom mine spørsmål. Som nevnt tidligere, kunne dette være knyttet til familieforhold og økonomi. Jeg opplevde da å måtte gjøre etiske avveielser underveis i samtalen, om hvorvidt jeg burde endre tema, eller å la deltakeren fortelle. Dersom deltakerens private fortelling var relevant for studien, ble tema i samtalen brakt opp i senere samtaler, for å utdype og be om samtykke.

Jeg opplevde imidlertid at det å balansere de ulike rollene gikk bedre etter hvert som feltarbeidet utviklet seg. Mulig kan dette henge sammen med at både deltakerne og jeg var mer fortrolige med hvordan vi skulle utøve våre nye roller som «forsker» og «deltaker i en studie». Jeg så det likevel som min oppgave å minne deltakerne på disse rollene.

### 3.6.2 INFORMERT SAMTYKKE

Å balansere ulike roller, handler også om informert samtykke til informasjon som skal brukes i studien (NESH, 2021, punkt 15). Kvale og Brinkmann (2009 s. 88) påpeker at deltakelse i undersøkelser skal være frivillig og etter informert samtykke om undersøkelsens formål, design og mulige konsekvenser for deltakeren.

Deltakere i min studie fikk i første omgang informasjon i form av et samtykkebrev. Denne ble også gått igjennom muntlig under første samtale, for å sikre at de har forstått innholdet. Å sikre forståelse var viktig, særlig med tanke på deltakernes norsknivå, for å unngå misforståelser (Fangen, 2010 s. 192). Underveis i studien, måtte jeg også klargjøre ovenfor deltakerne hva som regnes som data og ikke. (Kvale og Brinkmann, 2009 s. 89).

Jeg forsøkte å være mest mulig åpen med deltakerne underveis om at «alt» regnes som data. Imidlertid kunne jeg ikke være sikker på om deltakerne forsto hva «alt er data» innebærer. Derfor valgte jeg å innta en holdning om at jeg, gjennom mine etiske valg underveis, selv vurderte hvorvidt mine observasjoner er relevante for prosjektet eller ikke, og kommuniserte dette til deltakerne i samtaler underveis.

For å ivareta deltakernes rett til privatliv og familieliv (NESH, 2021 punkt 23), presset jeg ikke på for å komme hjem til deltakerne, men lot dette være opp til dem, dersom de inviterte meg inn. Å komme hjem til deltakerne og gjennomføre samtaler i prosjektet opplevdes verdifullt. Samtidig måtte jeg være oppmerksom på å ikke misbruke tillitten jeg hadde fått ved å komme hjem til dem, ved å bruke informasjon av privat karakter fra deres hjem, uten informert samtykke.

Jeg har ikke innhentet samtykke fra lærere, annet enn muntlig samtykke til observasjon i klasserommet, ettersom jeg ikke skulle bruke beskrivelser av læreren eller selve undervisningen.

### 3.6.3 KONFIDENSIALITET

Konfidensialitet handler om at deltakerne ikke skal kunne identifiseres, samt spørsmålet om hvilken informasjon som skal være tilgjengelig for hvem (Kvale og Brinkmann, 2009 s. 90).

I mitt prosjekt, der jeg har frembrakt mye data om informantene og deres dagligliv, vil de lett kunne identifiseres. For å ivareta personvern og anonymitet har jeg derfor unnlatt å nevne bostedskommene, men bruker begreper som «en kommune på Østlandet». Videre har jeg brukt aldersgruppe (19-24 eller 25 – 40 år) og botid i Norge. Jeg har valgt å ikke oppgi landbakgrunn, ettersom jeg ikke ser dette som relevant for problemstillingen og mine forskningsspørsmål. Når det gjelder arbeidsliv og fritid, bruker jeg generelle overbegreper, slik som *en butikk, en kafé og et bibliotek*. I opptakene, som ble gjort på en digital lydopptaker, har jeg ikke oppgitt navn på deltakerne, men brukte deltaker 1,2, 3 og 4. Alle opptak ble lagret i egen mappe på mitt studentområde ved UiB. Dette gjorde jeg i samråd med veileder etter at UiB opprettet to-faktor pålogging til studentområde på nett. Frem til dette var lydopptakene lagret på egen lydopptaker, som lå i en skuff på hjemmekontoret mitt. Jeg slettet alle filene på lydopptakeren, etter at jeg flyttet opptakene over til den digitale studentmappa.

Siden jeg kjenner identiteten til deltakerne, har jeg ikke skrevet ned personopplysninger av deltakerne noe sted. Jeg har kontaktinformasjon til dem på skolens kontaktliste, og har gjort avtaler med dem på telefon. Jeg har også gjort avtaler når jeg har møtt deltakerne fysisk på skolen. I egne notater og ved bruk av lydopptaker har jeg skrevet «deltaker 1,2,3 og 4). I oppgaven har jeg gitt deltakerne fiktive navn.

Under observasjon i klasserommet, har jeg ikke nevnt for de andre elevene hvorfor jeg er der, annet enn at «jeg er på besøk denne timen». Jeg så det ikke som nødvendig, siden jeg ikke skulle bruke direkte beskrivelser av de andre elevene i klassen. Ved å ikke fortelle om hvorfor jeg var i klasserommet, kunne jeg også på en bedre måte ivareta deltakernes konfidensialitet ovenfor andre elever og lærere.

### 3.6.4 KONSEKVENSER

Å ta i betraktning mulige konsekvenser for informanten, handler om balansen mellom mulig skade for individet, og eventuelle fordeler ved å delta (Kvale og Brinkmann, 2009).

Slik jeg vurderer det, er mulige skader ved deltakelse i min studie, knyttet til graden av privat og sensitiv informasjon som kan komme frem. Under feltarbeidet hadde jeg et ansvar for å være varsom med hvilke typer spørsmål jeg tillot meg å stille, ved å være oppmerksom på hva som er relevant for studien og ikke. Dette forsøkte jeg balansere og samtidig åpne opp for samtaler som opplevdes viktige for deltakerne. Videre kan det knyttes en risiko knyttet til ivaretagelse av den enkeltes integritet. Underveis i feltarbeidet, og ved utskriving av funn, måtte jeg være varsom med å ikke presentere deltakerne på måter som kan bidra til stigmatisering og generalisering av enkelte grupper (Klinkmann, 2012). At jeg unnlot å trekke inn deltakernes landbakgrunn, var blant annet med hensyn til å unngå generaliseringer (NESH, 2021 punkt 28).

Deltakelse i studien kan gi informantene fordeler ved at deres historie og perspektiv kommer frem. Økt bevissthet og forståelse om eget liv i Norge kan åpne opp for ny kunnskap, ikke bare for forskeren, men også for deltakere i studien (Lillejord og Søreide, 2003).

Ved å føre logg, og å gå igjennom samtaler for meg selv i etterkant, kunne jeg reflektere rundt hvilke tema jeg hadde tatt opp, og om disse var relevante. Videre oppsummerte jeg samtaler med deltakerne underveis og ved slutten av feltarbeidet. Under den siste samtalen spurte jeg også om konkrete godkjenninger der det var nødvendig. Jeg fortalte deltakerne at de skulle få mulighet til å lese portretter av dem selv, når disse var ferdige (Fangen, 2010 s. 191).

### 3.6.5 FORSKERFELLESKAPET

Kvale og Brinkmann (2009) fremhever forskerens moralske atferd som viktig for å gjøre gode etiske valg underveis i undersøkelsen. Det handler om å bruke eksplisitte regler og prosedyrer, men også å tilstrebe gjennomsiktighet i forskningen. Kvale og Brinkmann (2009 s. 95) anbefaler å bruke tykke beskrivelser som gir mye informasjon om kontekst, samt å bruke narrativer for å gjenfortelle og plassere en hendelse temporalt og sosialt.

Gjennomsiktighet er noe jeg har tilstrebet og forsøkt å oppnå, ved å være ærlig og redelig om studiens formål, gjennomføring, metoder og utfordringer underveis. Under den avsluttende analysen forsøkte jeg så godt det lot seg gjøre å synliggjøre prosessen, ved å dokumentere stegene. Jeg har også forsøkt å være refleksiv med tanke på egen teori – og erfaringsbakgrunn, som er utgangspunktet for mine refleksjoner.

Jeg har forsøkt å lage «tykke beskrivelser» (Kvale og Brinkmann, 2009) ved å følge deltakerne over tid, og slik på en bedre måte kunne se hendelser i sammenheng. Under samtaler og observasjon måtte jeg anstrenge meg for å holde et noenlunde «utenfra-blikk» når det gjelder beskrivelser av skolekonteksten, som jeg selv er en del av.

God moralsk atferd handler også om å holde profesjonell avstand. Ved å følge elevene over noe tid, kan det utvikles en fortrolighet mellom meg som forsker og deltakerne i studien. Samtidig vil en slik relasjon alltid innebære en maktubalanse (Kvale og Brinkmann, 2009 s. 93). Det kan skape utfordringer med tanke på hva informanten forteller meg som «venn» og hva jeg kan bruke av disse fortellingene.

Silverman (2014 s. 79) påpeker at en forskers formål, slik som å utjevne ulikheter og frigjøring alene ikke gir valide data. Her har jeg forsøkt å være bevisst min egen bakgrunn som flyktning og som lærer i voksenopplæringen, og skille mellom egne oppfatninger og verdier og hva jeg faktisk finner i data. Ved å bruke en etisk protokoll kunne jeg fortløpende skrive ned og reflektere rundt etiske spørsmål, og lettere gjøre synlig for meg selv hvilke valg jeg tok underveis (Kvale og Brinkmann 2009).

I presentasjonen av funn fra feltarbeidet mitt, har jeg her tilstrebet gjennomsiktighet, ved å vise frem en del av kontekstene for samtale. Av plasshensyn, har jeg likevel måttet være noe restriktiv. Deltakerportretter og oppsummering av funn følger i neste kapittel.

## 4 PRESENTASJON AV FUNN

I dette kapitlet presenterer jeg hovedfunn fra feltarbeidet mitt for å belyse hovedproblemstillingen;

«Hvordan uttrykker og formidler voksne innvandrede kvinner under grunnskoleopplæring prosesser for medborgerskap gjennom sine fortellinger?»

Jeg starter med presentasjoner av deltakerne, som utgjør den største delen av kapitlet. Presentasjonene er skrevet som portretter i etterkant analysearbeidet. Jeg har valgt denne presentasjonsformen for å kunne vise hver av kvinnenenes fortellinger for seg. Ved å trekke inn relevante tema fra samtaler og knytte disse til observasjoner underveis, fikk jeg samtidig anledning til å vise frem noe av dynamikken og utviklingen av feltarbeidet, slik jeg opplevde det. Portrettene er skrevet med inspirasjon fra *Portraiture* som metode (Lawrence-Lightfoot & Davis, 1997), der kontekst og relasjoner også spiller inn og kan bidra til å skape nyanser.

Etter portrettene følger en oppsummering av funn. Her har jeg tatt utgangspunkt i portrettene og overordnede tema jeg utarbeidet under den avsluttende analysen. Oppsummeringen viser tematisk hva som viste seg å være mest relevant, sett i forhold til kvinnenenes prosesser for medborgerskap.

### 4.1 Deltakerportretter

#### DELTAKER 1: NILUFER

Nilufer kom til Norge gjennom familiegjenforening i 2008, og fikk norsk statsborgerskap i 2015. Da vi startet opp med samtaler til prosjektet hadde hun gått ett semester på grunnskolen. Hun og jeg bor i samme område av byen, og vi kunne ofte møte på hverandre i butikken, eller når vi hentet egne barn i barnehage eller på SFO. Dette snakket jeg med henne om, for å forsikre henne om at jeg da møter henne hverken som lærer eller forsker, men bare mor.

Jeg opplevde samtalen våre som uanstrengte, der hun ofte tok ordet selv. Mulig henger dette sammen med at hun gikk i klassen min dette året, og at vi hadde god kontakt allerede før prosjektet startet opp. Allerede ved vår første samtale starter hun å fortelle fritt, Hun forteller om bakgrunnen sin. At hun vokste opp med to foreldre og mange søsken, og at hun som jente ikke fikk lov til å gå på skole av mor og far. Det var

ikke vanlig i det området der hun vokste opp. Som barn hadde hun likevel hatt et sterkt ønske om å gå på skolen.

Hun fortsetter med å fortelle om opplevelser de første årene i Norge. At kvinnene var ute og jobbet og gikk på skole opplevdes rart. «Her kan jeg ikke passe inn» - tenkte hun den gang. Jeg spør henne hva hun mener med det, at hun ikke kan passe inn. Hun sier at det er litt som å komme til et sted og «ikke kunne se og ikke kunne høre». Hun gikk da på norskkurs, og brukte de første to årene på å lære seg å lese og skrive.

«Jeg husker at ei dame sa sånn, her er *a* og her er *m*, når du setter de sammen kan du lage mamma eller pappa». Dette sier hun mens hun små-ler. «Og jeg tenkte herregud, dette er så vanskelig for meg [...] men jeg hadde lyst til å gå på skole» (Nilufer, fra egne notater, samtale 1).

Etter hvert ble Nilufer sendt i praksis av NAV. Etter flere runder med praksis, ble hun fortalt at hun ikke kunne få jobb på grunn av manglende språkkunnskaper, ikke bare i norsk, men også i engelsk, siden stedet tok imot en del turister. I samtaler med Nav fikk hun høre at det kunne bli vanskelig for henne å ta utdanning, uten skolebakgrunn fra hjemlandet. «Jeg startet etter hvert å tenke som dem» - forteller hun, og tenkte det kunne være lettere å lære språk «ute». Ved neste praksisrunde krevde hun imidlertid at det skulle resultere i jobb, noe det også gjorde.

Hun fikk jobb i en matbutikk, der hun opplevde å være godt likt av arbeidsgiver. Men en del arbeidsoppgaver, slik som å sitte i kassa, krevde hjelp og oppfølging. «De andre ansatte kunne ikke hjelpe meg hele tiden» forteller hun. Hun jobbet derfor mest «bak» i butikken, med å klargjøre mat og varer. Dette gjorde hun i tre år.

Senere flyttet familien og etter å ha hatt praksis i en barnehage, fikk Nilufer seg jobb som ringevikar. Hun forteller at hun da startet å se annerledes på seg selv. Hun opplevde å mestre jobben i barnehagen.

«Jeg klarte mange ganger å hjelpe de barna som hadde spesialpedagog. Det var jo andre som jobbet der. De var pedagoger og hadde jobbet lenge. De klarte ikke alltid å være med disse barna på samme måte. Da startet jeg å tenke annerledes, at jeg ikke er forskjellig fra dem. Hvis de kan, så kan jeg også» (Nilufer).

Hun spurte derfor om å få en stillingsprosent som assistent.

«Fra juni til august ringte de meg én gang. Det kan jeg ikke leve på. Jeg spurte om jeg ikke kunne få en fast prosent, men det var ikke mulig da. Jeg har jo ingen papirer eller skole. Jeg bestemte meg da, at jeg skal starte på grunnskole, istedenfor å vente på at de kanskje ringer meg» (Nilufer).

Da Nilufer startet på grunnskolen, var jeg kontaktlæreren hennes. Jeg husker at hun satte seg bakerst i klasserommet og jobbet stille og selvstendig med oppgaver. Vanligvis kom hun før tiden, og gjorde seg klar til undervisning. I undervisningen kunne hun samarbeide og småprate litt med sidemannen, men var ellers ganske stille.

I samtaler utover vinteren og våren snakket vi om endringer etter at hun startet på grunnskolen. Hun forteller om endringer i hjemmet. Før dro hun hjem, ryddet, vasket og lagde mat. Hun forteller om hvordan hun strøk klær hver dag. «Men jeg har sluttet med det» - sier hun. Hun velger heller å sette av tid til lekser. «Husarbeid hjelper meg ikke, hver dag er det det samme, leksene tar meg opp». Hun forteller videre at hun føler det er bra for jenta hennes, at hun selv går på skole. Da kan hun hjelpe dattera med leksene. «Jeg har også hørt at barn kan bli flau over mor, de vil ikke si at det er min mamma, hun som ikke har utdanning», sier hun, og forteller om at dattera har fortalt ansatte i barnehagen, at mor går på skole.

Utover høsten og vinteren ble Nilufer etter hvert svært deltakende i undervisningen. Hun forteller hvor sjenert hun var første gang hun skulle ha presentasjon i klassen. Da skulle hun fortelle et eventyr, som vi hadde lest i klassen. Hun skulle fremføre etter syv- åtte andre. Hun reiste seg opp, smilende, og sa hun skal prøve. Under fremføringen av eventyret sto hun rett i ryggen, med armene fremfor seg. Hun sto rolig, men snakket høyt og tydelig, og virket lite forstyrret av at hun sa noen ord feil. I ettertid har hun fått øvd seg på presentasjoner i flere fag. Særlig engelsk opplevdes krevende. «Jeg er ikke flink i engelsk, men jeg prøvde»- forteller hun. I senere samtaler forteller hun at hun liker så godt å stå foran klassen, at hun godt kunne tenke seg en jobb der hun skal ha presentasjoner. Jeg observerer hvordan dette står i kontrast til hvor stille hun var i klasserommet det første halve året. Nå snakker og ler hun høyt, og tar ofte ordet i klassesamtaler og diskusjoner.

Da vi snakker om dette, sier hun at hun tidligere tenkte skolen kom til å bli for vanskelig for henne, at hun ikke kom til å klare det. «Det tar tid før gamle tanker blir borte», sier hun til meg. Da jeg spør om hva de gamle tankene er, sier hun at det er tanker



om at det er for sent for henne å gå på skole. Noen ganger kan hun komme til å tenke på hvorfor hun ikke gikk på skole som barn. «Jeg tenkte før at livet er sånn som jeg lærte som barn», sier hun. Når slike tanker kommer, synes hun det er fint at mannen hennes da pleier å si at hun bare skal tenke fremover.

Samtidig med å kjenne glede og mestring over å gå på skolen, kjenner hun på tidspress. I Norge må begge samarbeide og ha inntekt, sier hun flere ganger i samtaler. Mannen til Nilufer kom til Norge før henne, og kom ganske raskt ut i jobb. En dag utpå våren sender hun meg en tekstmelding. Hun spør meg om neste skoleår. Hun vil gjerne forsere et år, slik at hun kan bli raskere ferdig med grunnskolen. Jeg ringer henne opp, og hun forteller at det spiller en rolle for henne og familien økonomisk. Koronasituasjonen har gjort det vanskeligere for familien, og hun ønsker å kunne bidra. Mannen har blitt permittert, og familiens økonomi er ikke god. Stipendet fra lånekassa strekker ikke til. Om hun kan starte på videregående ett år tidligere, tar det ikke så mange år, før hun kan ta fagbrev og kanskje få en jobb.

Nilufer er samtidig gravid, og skal snart ut i foreldrepermisjon. Hun forteller at hun er redd for å «miste tid», og planlegger å være hjemme i bare to-tre måneder. Om mannen hennes fortsatt er permittert, kan han være hjemme med barnet. Vi snakker om de ulike fagene, og hva hun kan klare å lese på egenhånd hjemme. Særlig engelsk er vanskelig for henne. Jeg sender med neste års engelskbøker, slik at hun kan forberede seg litt mens hun er i permisjon.

Før sommerferien møtes vi ute i en park i byen. Det er strålende sol og ganske varmt, så vi setter oss på gresset i skyggen. Nilufer er høygravid og har på seg en langermet, knelang sommerkjole med tights under. Selv sitter jeg med kortbukser og t-skjorte. Utover i samtalen kommer jeg til å kommentere antrekket hennes. «Så fin du er i dag»- sier jeg. Før jeg, egentlig ved et innfall, spør om hun kledde seg annerledes før. Nilufer fortalte om at det lenge var uvant for henne å gå med vestlige klær. På skolen bruker hun stort sett jeans og genser, men tidligere pleide hun å bruke tradisjonelle klær fra hjemlandet og hijab. Dette endret seg da hun skulle ut i praksis i Norge.

«Mannen min sa, du må ta av deg sjalet når du skal på intervju. Det er sånn reglene er. Jeg husker jeg sto og så på uniformen før jeg tok den på meg. Det var rart å ta den på».

Hun valgte å høre på mannen sin, og tenkte også på en situasjon i butikken, der ei gammel dame hadde kommet med en negativ kommentar til ei dame med hijab som satt i kassa. Kanskje den gamle damen har rett, tenkte Nilufer da. Nilufer forteller om ubehaget og hvor flaut hun syntes det var å gå med uniform i begynnelsen, særlig slik som da ei venninne kom innom butikken mens hun var på jobb. «Da jeg jobbet i barnehage brukte jeg noen ganger kortermet t-skjorte når det ikke var noen utenlandske til stede» - forteller hun videre.

I samtaler om endringer forteller Nilufer også om hvordan hun nå kan ordne alt selv, uten hjelp fra mannen sin, slik som å gå alene til legen, eller betale regninger. Tidligere tok mannen seg av alt det økonomiske i en felles bankkonto.

«Før visste jeg ingenting om økonomi [...] En dag var jeg i banken og spurte om noe annet. Da jeg snakket med de som var der, spurte de meg om bankkontoen min. Jeg visste ikke noen ting. Da bestemte jeg meg for å få en egen bankkonto. De i banken ordnet det for meg. En dag sa mannen min at han ikke fant min inntekt i vår felles konto. Jeg sa at jeg hadde åpnet en egen bankkonto. Nå har jeg lært å bruke det. Jeg har bank på mobilen og kan betale regninger og har oversikt selv».

Etter høstferien er Nilufer tilbake på skolen. Å ha en baby hjemme gjør at hun har litt mindre tid til skolearbeid, men hun synes likevel det går fint å komme tilbake. Under vår siste samtale sier Nilufer at hun nå føler at hun er «som de andre». Hun sier at hun føler seg som en del av samfunnet på skolen. Utenom skolen går hun ingen andre «spesielle steder», som hun selv sier det, men har litt kontakt med noen foreldre fra barnehagen.

«Når jeg tar sekken min og kommer på skolen og studerer, og vet hva som skjer i verden, når man vet hva som skjer i samfunnet, det hjelper til at de gamle tankene blir borte» (Nilufer).

## DELTAKER 2: JAMILA

Jamila kom til Norge sammen med sine fire barn i 2016. Da hadde hun og barna bodd som flyktninger i to ulike land, etter at hele familien flyktet hjemlandet for en del år tilbake. Mannen hennes kom til Norge to år før resten av familien. I løpet av denne tiden lærte han seg norsk, og fikk seg jobb. I ettertid omtaler Jamila dette som positivt, at ett av familiemedlemmene allerede kjente til systemet og hvordan ting fungerte i Norge.

Det gjorde det lettere for resten av familien, da de kom. Jamila forteller at hun har fått permanent oppholdstillatelse nå, og skal ta prøve i samfunnskunnskap i mars, for å kunne søke om norsk statsborgerskap.

Frem til Jamila kom til Norge hadde hun vært husmor. I hjemlandet gikk hun seks år på barneskolen, men hadde ikke mulighet til å fullføre skolegangen sin da skolene ble private. Det kostet for mye for familien. De to siste årene før hun og barna kom til Norge, prioriterte familien å betale skolegang for barna, slik at de skulle få en bedre start i Norge. Om egen skolegang forteller Jamila at hun gjerne skulle ha betalt skolegang for seg selv også, dersom hun visste om muligheten til videre skolegang i Norge.

«Hvis jeg visste at alle som kommer til Norge har en sjanse til å studere, skulle jeg sittet to år på skole i (navn på land). [...] Hvis mannen min hadde sagt til meg at jeg kan studere i Norge, kunne jeg studere litt matte, engelsk og datamaskin før jeg kom til Norge. Han sa at barna må gå på skole. Jeg bare laget mat, passet barna og satt hjemme [...] Jeg tenkte jeg skal fortsette med det samme i Norge»

Da hun snakket med mannen sin om dette senere, forklarte han, at heller ikke han kjente til hvordan det fungerte i Norge da han var ny i landet.

Familien bodde først i ei lita bygd i Norge. Jamila forteller om gode opplevelser fra dette stedet. Barna kom raskt i gang med skole og fritidsaktiviteter, og fikk seg etter hvert mange venner. Jamila gikk på norskkurs, og opplevde å ha god kontakt med folk i nærmiljøet. Familien fikk et nettverk rundt seg. «Der kjente vi noen, det var som mitt land [...] mange gråt da vi flyttet» - sier Jamila.

Etter et par år flyttet familien til en by på Østlandet. Her var det bedre jobbmuligheter. Mannen hennes gikk på kurs og fikk seg fast jobb som bussjåfør. Jamila begynte å tenke på egen skolegang og jobbmuligheter. Hun gikk da til NAV og sa at hun trengte mer norskopplæring. Etter å ha fått mer norskopplæring, søkte hun seg til grunnskolen.

Da vi startet med samtaler til prosjektet hadde Jamila gått 1,5 år på grunnskolen. Det første året var jeg faglærer i klassen hennes. Vi kjente hverandre derfor litt fra før, men det var likevel lenge siden vi hadde snakket sammen, mer enn å hilse på hverandre

i gangene. Under samtalene våre tok det til å begynne med litt tid, før hun fortalte fritt og tok ordet. Jeg valgte da å følge hennes tempo, når det gjaldt hvordan samtalene utviklet seg.

Vi hadde den første samtalen på skolen, ettersom dette passet henne best. Jeg husker jeg opplevde samtalen som litt «teknisk», og var redd hun skulle svare meg etter hva hun tenkte var «korrekt». Hun snakket med rolig stemme, slik jeg husker hun også vanligvis gjør i klasserommet, og gestikulerte lite. Da jeg spør om hvordan det har opplevdes å gå på grunnskolen, sammenligner hun med hvilke muligheter hun har hatt tidligere i livet og sier: «Men nå er det bedre, og jeg forstår bedre og liker det. Kjempegøy».

Jeg spør videre om hva som er bra, for å få henne til å utdype. Hun svarer:

«Fordi, hvis jeg studerer, kan jeg få jobb etterpå, og jeg er selvstendig. Og kan gjøre alt alene. Alene betyr ikke å bo alene, men du har bankkort selv og er selvstendighet. Alle jenter og damer. Det er fint» (Jamila, samtale 1).

Underveis i samtalen avbryter hun meg plutselig for å si noe annet hun kommer på. Hun spør om jeg ikke kjenner til noen steder i nærheten, der barna hennes kan få leksehjelp. «De trenger det, og det er vanskelig å finne» (Jamila, samtale 1). Der og da husker jeg at jeg betraktet det hele som en avsporing, og at jeg ikke hadde mestret å tre ut av lærerrollen. Det skulle likevel vise seg at dette var svært viktig for Jamila, både i denne, men også i senere samtaler. Når vi snakker om vaner og rutiner i hverdagen, forteller Jamila om at hun er mye hjemme. Hun er likevel svært opptatt med å hjelpe barna videre i Norge, og snakker ofte om at de ikke skal «miste tid».

«Når jeg er ferdig (på skolen) lager jeg middag, og slapper av kanskje en time. Når barna kommer hjem, snakker de om skoledagen. Etterpå kommer barna sammen. De liker datamaskin. Jeg sier slå av datamaskinen, og kom og gjør lekser. De jobber sammen to- tre timer. Det er fint [...] Hvis jeg er hjemme, sier jeg til barna at de skal gå på biblioteket. Hvis de er hjemme sitter de bare og snakker sammen, og mister tiden».

Hun forteller at familien vanligvis drar på biblioteket i helgene. Jeg kom på at jeg møtte dem der en lørdag, da hun hadde ordnet leksehjelp på morsmål sammen med ei annen mor.

Det går lang tid mellom første og andre samtale med Jamila. I mellomtiden har skolen vært stengt grunnet covid-19. Etter påske startet også ramadan. Da ville hun helst vente til ramadan var ferdig og skolen åpnet igjen, før vi møttes. Vi fikk ikke tid til å treffes før sommerferien. Jeg var derfor spent på hvordan den neste samtalen skulle bli.

Over sommeren foreslo jeg at vi skulle gå en tur sammen en dag, noe hun var enig i. Hun sa jeg kunne bli med henne på biblioteket der hun bodde. Vi tok toget sammen og ruslet bort til leiligheten, som familien leier, ikke så langt fra togstasjonen. Hun ville gjerne be før vi gikk videre, og inviterte meg inn for å vente. Etttersom jeg kom inn uanmeldt for barna, ventet jeg litt i gangen da jeg kom inn. Da jeg kom inn i stua, satt sønnen med en iPad i sofaen. Jeg unnskyldte meg og sa at jeg håpet jeg ikke forstyrret. «det går bra» - sa han, og fortalte at dagen med hjemmeskole nettopp var ferdig.

På vei bort til biblioteket spør jeg Jamila hvordan det har vært å ha hjemmeskole i to måneder. Hun forteller at det er mye bedre å være på skolen. Det er fint å komme seg litt ut av huset hver dag. «Det er kjedelig hjemme, miljøet på skolen er bedre» - sier hun. «Det er sosialt, og du kan lære noe» (Jamila, samtale 2). Vi snakker om det å komme seg ut av huset, og hun forteller at det er forskjell på vinter og sommer. Om vinteren er hun bare hjemme, siden hun er redd, etter å ha falt på isen tidligere. På sommeren er hun ofte med barna ut på lekeplassen eller på biblioteket. «Før covid-19 pleide jeg noen ganger å dra på språkkafé, jeg trenger mer muntlig trening, men det er ikke mulig nå» (Jamila, samtale 2). Selv om hun har litt kontakt med noen andre foreldre, er det få hun kan øve norsk med utenfor skolen.

På biblioteket finner vi oss et rolig hjørne der vi kan snakke, og jeg spør om endringer i livet etter at hun startet på grunnskolen. Jamila sammenligner hvordan hun opplevde skolen før og nå. Hun syntes det første året var krevende faglig. Heldigvis har hun hatt mulighet til å få hjelp hjemme. Mannen hennes har videregående fra hjemlandet, og hjelper henne mye med leksene.

«Mannen eller barna mine hjelper meg. Den eldste jenta viser og forklarer mye, hvis jeg ikke forstår på en måte, forklarer hun på en annen måte. Det var vanskelig først, men jeg er fornøyd nå. Men jeg trenger muntlig trening».

Før tenkte hun ofte «du kan ikke, du greier ikke». Hun hadde sett i grunnskolebøkene til barna sine, og kunne ikke forstå at hun skulle klare dette.

«Jeg var litt redd og flau, og skammet meg litt også [...] Nå er jeg glad når jeg kommer hjem, jeg er student. Barna er også glade. De tenker, mamma er student [...] Jeg forstår systemet og det som skjer på skolen»

Jamila dreier samtalen over på barna sine. Hun vil snakke om hvorfor det er viktig at de får hjelp. Hun sier at det ikke er så viktig for henne, om hun er mye hjemme. Det er viktigere for barna, «de har en sjanse» (Jamila). Å finne leksehjelp i nærmiljøet har vært vanskelig. Hun har derfor gått sammen med noen foreldre i en annen større by. Sammen har de betalt for privat leksehjelp til barna.

«Det er dyrt hvis det bare er meg. Hvis det er flere foreldre, så er det ikke så dyrt. Men det er vanskelig også. De får leksehjelp kanskje tre ganger i uken, og vi må ta toget for å komme dit. På vinteren tar jeg toget med barna tre ganger i uka. Det er vinter, det er kaldt og det er kveld» (Jamila, samtale 2).

Hun synes likevel at turene til byen er verdt det, om barna får utbytte av det. «Vi er alene» - sier Jamila, «de andre er ikke det samme, norske folk har vokst opp her, og foreldrene har utdanning» (Jamila, samtale 2).

I løpet av høsten er jeg innom klasserommet ved flere anledninger for kortere observasjoner. Jamila er stort sett på skolen. Jeg observerer at hun jobber konsentrert og iherdig med oppgaver de gangene jeg er innom. Når hun snakker med sidemannen, er det stort sett faglig samarbeid.

«Jamila jobber godt med matematikkoppgavene de har fått utdelt. Dagens tema i matematikk er repetisjon av multiplikasjon. Jeg ser at hun klarer oppgavene godt» (fra egne observasjonsnotater).

Vanligvis velger jeg å gå litt rundt i klasserommet. Siden klassen kjenner meg som lærer på skolen, er det ofte mange som henvender seg til meg. Det oppleves naturlig å hjelpe de som spør.

«Det er mange i dette klasserommet som ikke har jobbet mye med pc før, og som trenger hjelp med grunnleggende ting, slik som å finne frem og åpne dokumenter, endre skriftstørrelse, og andre funksjoner i Word. Jeg velger derfor å gå rundt, og hjelpe til» (fra egne observasjonsnotater).

Da vi snakker om skolearbeidet senere, forteller Jamila at hun opplever mestring i fagene på skolen. Det digitale og norsk skriftlig er vanskelig. «I Norge er alt digitalt» -

sier hun, og legger til «jeg er litt redd pc» (Jamila, samtale 3). Heldigvis har hun fått egen pc fra skolen nå, og håper det skal gå bedre etter hvert.

Hjemme har de fått hengt opp en tavle i stua, forteller hun. Og mannen hennes viser og hjelper henne stort sett hver dag, hvis han er hjemme. «Du har tid, og vi hjelper deg» - sier han til henne. Sammen har de diskutert hvilke muligheter Jamila har videre. Mannen mener at hun bør ta fagbrev. «Norge liker fagbrev», sier hun til meg i en samtale. «Hvis du har fagbrev, er du det samme som de andre. Uten papirer er det vanskelig» (Jamila, samtale 3). Nå ønsker Jamila å ta fagbrev som helsefagarbeider, slik at hun kan få jobb.

Før jul spør en annen lærer meg om jeg har fem minutter. Hun forteller at Jamila hadde virket veldig fortvilet den dagen. Hun ønsket å flyttes til en klasse på høyere trinn, til avgangsklassen. Læreren referer til hvordan de måtte bruke hele fjoråret på å repetere de fire regneartene i matematikk.

I siste samtale med Jamila opplever jeg at vi har en mer avslappet og fortrolig tone. Jamila snakker fritt, og har ordet det meste av tiden. Jeg tar opp dette med klassebytte og spør om hva som var årsaken til at hun ville bytte klasse. Hun forteller hvordan hun jobber med skolearbeidet hjemme, og opplever at hun mestrer det de gjør i klassen:

«Når noe er vanskelig, sover jeg ikke før jeg klarer det. Jeg tenker hvis jeg forstår innholdet, er det det som er viktig» (Jamila, samtale 3).

Jamila forteller at hun tidligere ønsket å bytte klasse, siden hun syntes fire år på grunnskolen var for lenge. Hun har heller ikke små barn lengre, og har større tro på at hun kan klare grunnskolen på tre istedenfor fire år. Av og til tenker hun på hvordan det ville vært dersom hun hadde startet på skole tidligere i livet. Hjemme har hun og mannen snakket mye om dette. Jamila sier at hun nå er tålmodig, at hun har tid, og en sjanse. Hun har slått seg til ro med å følge samme klasse. Så lenge mannen har hovedansvar for økonomi, så kan hun fortsette å studere, sier hun. «Jeg har tid, jeg har leksehjelp hjemme og jeg klarer det» (Jamila, samtale 3).

### DELTAKER 3: AMAL

Amal forteller at hun kom alene til Norge i 2009. Da hadde hun bodd i fire ulike land som flyktning i mange år. Hun forteller at familien flyktet fra hjemlandet mens hun

enda var barn. I samtalene våre trekker hun frem forskjeller mellom det å være flyktning i Norge, og land hun har bodd i tidligere. Hun følte seg tilfreds med få dekket grunnleggende behov, etter å ha kommet til Norge.

«Jeg fikk alt jeg trengte, et trygt sted å bo, mat og penger» (Amal, samtale 1).

Etter en tid på flyktningmottak, ble hun bosatt i en kommune, der hun hadde ei tante i fra før. Siden har hun bodd på samme sted, og har nå fire barn, der tre av dem bor hos henne.

Allerede før oppstart av studien hadde Amal og jeg en god tone. Hun var den eneste av deltakerne (eller andre elever på skolen) som omtalte meg med fornavn. Andre sier ofte kun «lærer». Amal stoppet også ofte opp, og slo av en prat, når vi møttes tilfeldig på skolen. Hun fortalte ofte åpenhjertig om små og store hendelser. Da jeg jobbet som faglærer i klassen hennes, husker jeg at hun kunne fortelle vitser og historier, og få de andre til å le, og deltok ofte i klassesamtaler – og diskusjoner.

Den første samtalen i studien gjennomførte vi på skolen. Jeg hadde ikke foreslått å møtes noe annet sted, siden jeg fikk inntrykk av at det var beleilig for henne å ha det der. Tidligere på dagen hadde fortalt at hun skulle hente dattera si i barnehagen, og at hun bruker en time hjem med bussen. Jeg spør Amal hvordan hun vil sammenligne seg selv nå, med tiden da hun kom til Norge. Hun forteller om endringer i hvordan hun som kvinne opplever å kunne ta mer styring i livet selv nå.

«Der (i landene hun bodde tidligere) er du alltid» - sier hun, strekker ut armen og vender håndflaten ned mot gulvet. «Men nå er jeg oppe. Jeg kan leve som jeg vil. Så nå trenger jeg ikke noen» (Amal, samtale 1).

Amal snakker mye om og er opptatt av hvilke muligheter hun opplevde å ha som kvinne tidligere og nå. Å kunne bestemme og styre livet sitt selv, er noe hun verdsetter høyt.

«Fordi nå er jeg selvstendig. Jeg fikk et hus, der jeg bestemmer. Jeg kom til et land der damer er respekterte. Så det er ikke det samme, det er veldig forskjellig. [...] Her (i Norge) jobber tankene mine, fordi ingen hysjer på meg [...] Nå vet jeg hvem jeg er, hvem Amal er [...] Jeg klarte alt [...] Jeg klarer hva jeg vil. Fordi, jeg er ikke redd for noe» (Amal, samtale 1).

Som barn hadde hun ikke mulighet til å gå på skole, grunnet familiens økonomi. Det kostet mye å gå skole, og siden Amal var det eldste barnet, ble det til at de yngre



barna ble prioritert, mens Amal hjalp til hjemme. Hun forteller om hvordan dette også var positivt for henne, siden hun lærte å bidra, og at det gjorde henne sterk.

Som del av introduksjonsprogrammet, fikk Amal både norskopplæring og arbeidspraksis. Hun forteller at hun var på flere ulike praksisplasser over mange år. I løpet av disse årene fikk hun også tre barn. Hun hadde praksis både innenfor renhold, butikk, på en bensinstasjon og på en fabrikk. Hun ønsket å etter hvert å kunne få en ansettelse, og forteller om hvorfor hun søkte seg til grunnskolen.

«Jeg fikk barn, var hjemme og tilbake på praksis. Jeg var mye i praksis, men fikk ikke jobb, bare praksis, praksis, praksis. [...] alle sa du er flink, du er flink, men språk er vanskelig [...] hvis jeg kan snakke og skrive riktig norsk, så kan jeg få jobb, tror jeg. Derfor begynte jeg på skole igjen [...] Hvis du kan snakke og skrive, er det bedre. Hvis ikke, og du bare kan jobbe med hånda hele tiden, det går ikke. Du blir bare sliten», (Amal samtale 1).

Vinteren 2021, da vi startet med samtaler, har Amal gått på grunnskolen i ett og et halvt år. «Jeg må lære nå» - sier Amal til meg. Hun snakker om tiden med små barn, og det å komme seg på plass i et nytt land, og føler seg nå klar for å tenke på egen utdanning. Jeg spør om det er forskjell på hvordan hun ser på seg selv nå, etter å ha gått på skolen en stund:

«[...] Jeg tenker på barna mine, hvordan de vokser opp. Ja, nå tenker jeg på hvordan jeg skal lære. Når du går på skole, eller når du får et yrke ... du er ... hva heter det, åpnes øynene, ikke sant? Så nå har jeg stoppet å få barn, jeg sa ferdig». (Amal, samtale 1).

Hun synes det er positivt at hun nå kan forstå og klare mer på egenhånd. Eksempelvis har kontakten med skole og barnehage blitt mye lettere, og hun kan sende beskjeder selv.

«På skolen lærer jeg nye ting hver dag [...] Jeg forstår nye ting, og tenker, åh, er det sånn?!»

Samtidig synes hun det er vanskelig å lære i voksen alder. Hverdagen er stort sett det samme som før, med henting og levering av barn. Det er travelt, og lite tid til å jobbe med eget skolearbeid.

Jeg spør henne om mannen hennes. Han har ikke opphold i Norge, men kommer ofte på besøk. «Det er viktig å ikke bli alene her» - sier hun. I samtale med mannen har hun sagt at han må hjelpe henne mer, «Jeg sa til mannen min, at han må hjelpe meg. Hvem kommer og hjelper meg, hvis ikke du?» (Amal, samtale 1). Når mannen kommer på besøk, pleier han ofte å ta med de eldste barna på tur. «Han er glad i barna sine, det er bra» - sier hun. Jeg spør, hva med henne, hva gjør hun i helgene?

«Du vet, hvis du har penger, kan du gå rundt, sitte her og drikke, eller ... også., vi er mange, så vi går ikke ut hver helg. Men noen ganger. Hvis jeg sparer litt penger, kan vi gå hvor de vil. Men, ikke hele tida. Ofte er det kanskje sønnen min og faren. De går og møter andre og ser på fotball» (Amal, samtale 1).

Det går noen måneder mellom første og andre samtale med Amal. I mellomtiden har jeg vært innom klasserommet hennes ved flere anledninger. Det er ikke alltid Amal er til stede. En av dagene hun er på skolen, følger jeg en hel norsktime. Det er svært rolig da jeg kommer inn i klasserommet. Læreren står ved smarttavla og viser oppgaver fra tavleboka. De jobber med å skrive setninger med *synes* og *tror*. Amal sitter sammen med ei annen kvinne på det nederste gruppebordet. De ser ut til å ha en god tone, og småprater litt innimellom. Når jeg kommer bort sier hun, at det er bra i klasserommet i dag. Det er stille. Hun liker når det er rolig.

Amal har fortalt meg tidligere, at hun synes det er vanskelig å lære når folk prater. Hun er vanligvis ikke så mye ute blant folk, og blir stresset av uro, sier hun.

«Så når jeg kommer til klassen, og alle snakker. Jeg tenker, ferdig, hodet mitt er stengt. Jeg forstår ikke» (Amal, samtale 1).

Hun tenker det handler om at skolen for mange også er en møteplass.

«Det er bra, når du kommer, å tenke på hvor du går. Jeg går på skolen. Læreren er her. Men hvis jeg kommer på skole for å møte mennesker, og ta bort stress, er det ikke bra, Mange kommer hit sånn. De vil ikke være alene. Men de trenger å møte mennesker og snakke» (Amal, samtale 1).

Jeg tenker at hun kanskje også knytter dette til egne opplevelser. I løpet av de to samtalene Amal og jeg hadde, snakket hun en del om egen opplevelse av isolasjon. Det å ikke ha noen å snakke med etter skoletid.

«Jeg treffer ikke folk [...] jeg vet ikke hvem jeg skal prate med. Jeg ser ingen norske. Kanskje bare når jeg er i barnehagen, og alle er opptatt, alle henter og leverer. Bare, to spørsmål ... de svarer. I dag, se, jeg snakker med deg. Men jeg ser ikke noen jeg kan prate med» (Amal samtale 1).

Følelsen av å være alene, kom opp igjen i vår andre samtale. Den hadde vi ute på en kafe. Mannen hennes var hjemme, og kunne hente barna denne dagen. Hun hadde derfor mer tid. På vei bort til kafeen småpratet vi litt om hvordan hun har det for tiden. Amal har fått norsk statsborgerskap, og forteller om prøven hun måtte ta. Hun kjenner mange som har tatt den flere ganger uten å ha bestått. Selv er hun glad for å ha bestått, slik at hun slipper å betale 1000 kr for å ta den en gang til. «Jeg har fått statsborgerskap, men (hun ler) ... ute er jeg som en katt, de ser meg ikke» - sier hun, da jeg spør hva det betyr for henne å bli norsk statsborger. Videre legger hun til:

«Jeg lærer om det norske folk og det norske samfunnet på skolen, men det er bare på papir [...] jeg kan ikke snakke med passet mitt» (Amal, samtale 2).

Underveis i samtalen utfordrer jeg henne, ved å spørre hva hun selv gjør for å bli kjent med folk. Hun skjønner hva jeg mener, og snakker om hvordan hun de første årene pleide å dra på språkkafé, og var med i turgrupper.

«Men det var bare gamle folk, det var ingen der som meg, som jeg kan snakke med» (Amal, samtale 2).

Når hun er hjemme, hilser Amal ofte på naboene, men det er sjelden de prater mer, sier hun. Hun pleier å delta på dugnad, men opplever heller ikke dette som sosialt.

«Jeg koster hele området utenfor huset mitt, men det er ikke sosialt. De andre ser ut til å kjenne hverandre, men jeg bare hilser» (Amal, samtale 2).

Hun forteller at hun i tillegg er litt flau når hun snakker med andre, og redd for at de ikke skal forstå henne.

Heldigvis, har hun tanta si i nærheten – sier hun. De dagene tanta hennes ikke er på jobb og har tid, går de ofte turer sammen. Hun er også glad for at det går bra med barna hennes, de klarer seg bra og har mange venner, forteller hun. «Barna mine er nesten norske nå, de forstår mer enn meg» (Amal, samtale 2).

Jeg spør Amal om hvordan det har vært på skolen i det siste. Hun forteller om prøver, som har vært vanskelige. At hun leser mye, men at det er vanskelig å huske ord og ting på norsk. Den samme dagen hadde hun hatt en prøve, og forteller at hun er litt sliten i hodet. «Jeg ser ikke noen jeg kan spørre om hjelp», sier hun. «Hvis en i klassen sier at de ikke forstår, sier de andre det samme». Amal synes ikke lenger at hun lærer like mye på skolen som før. Jeg spør henne om hva hun tenker videre.

«vet ikke, noen ganger tenker jeg det hadde vært bedre å være i praksis» (Amal, samtale 2).

Skolearbeidet oppleves faglig krevende. Hun har heller ikke vært i så god form det siste året, og har mer fravær nå enn hun hadde det første året.

Når vi går fra kafeen, er det fortsatt en stund til bussen hennes går. Vi går sammen innom en matbutikk. Før vi går hvert til vårt sier hun: «det var fint i dag, gå ut litt og på kafe. Vanligvis drar jeg bare fort hjem, eller handler fort og drar hjem» (Amal, samtale 2).

Jeg hadde ikke flere samtaler med Amal etter dette. I tiden etterpå ble skolen stengt over en lengre periode grunnet covid-19. Etter sommerferien valgte Amal å slutte på skolen, og ønsket da ikke å delta på flere samtaler i prosjektet.

#### DELTAKER 4: DONYA

Donya har bodd i Norge i omtrent seks år. Da hun kom, hadde hun bodd mange måneder i en flyktingeleir, etter å ha flyktet hjemlandet på grunn av krig. Mannen hennes kom til Norge før henne, og kunne søke om familiegjenforening for henne og datteren. Med unntak av de første åtte månedene, har familien bodd på samme sted i Norge hele tiden.

De to første årene, gikk både hun og mannen på norskkurs, som del av introduksjonsprogrammet for flyktninger. Donya forteller at mannen hennes fikk seg fast jobb etter å ha vært i arbeidspraksis. Selv hadde hun ikke arbeidserfaring, og hadde ikke denne muligheten, forteller hun.

I hjemlandet gikk Donya åtte år på barneskolen. Etter dette sa faren at hun ikke kunne fortsette. Det var mange barn i familien, og som eneste jente, fikk Donya beskjed om at hun måtte være hjemme for å hjelpe moren med husarbeid. Hun forteller at hun likte skolen, og var lei seg for å måtte slutte, siden hun gjerne ville lære mer.

Senere, da Donya giftet seg og fikk barn, flyttet hun hjem til svigerfamilien. Erfaringene med å bo veldig tett på en stor svigerfamilie er noe hun snakker mye om, og som tydelig har preget henne tidligere. Hun forteller om opplevelse av begrenset frihet, ved at hun ikke hadde sitt eget hus, der hun kunne bestemme selv. Donya henviser til disse opplevelsene da hun snakker om seg selv, før og nå. «før var jeg bare hjemme, og kunne ikke bestemme alt selv, men nå kan jeg gjøre hva jeg vil [...] jeg liker det» (Donya samtale 1). Samtidig er det ting hun savner med hjemlandet, slik som det sosiale: «i hjemlandet mitt kan man besøke folk når man vil, her er det ikke sånn, man må avtale».

Nesten alle vennene deres er utenlandske, forteller hun. Donya savner å ha flere norske venner, men forteller at familien ble kjent med et eldre norsk ektepar da de gikk på språkkafé. Av og til inviterer de på middag, eller hjelper til med å fylle ut skjema. «[...]de hjelper også dattera mi med lekser noen ganger» - sier Donya.

Etter å ha fått norskopplæring bestemte Donya seg for å søke på grunnskolen. Under vår første samtale spør jeg henne hva som gjorde at hun søkte på grunnskole: «For å få en jobb. Jeg vil jobbe som helsefagarbeider, også liker jeg å studere» (Donya, samtale 1). Donya er glad for muligheten til å gå på skole nå. Samtidig forteller hun om at hun var redd i begynnelsen. Hun syntes ikke hun snakket godt nok norsk, og tenkte det kom til å bli vanskelig. I tillegg skulle hun ha fag hun ikke hadde hatt før, slik som engelsk.

Under den første samtalen, snakker vi om hverdagen, og hvilke steder hun pleier å være. Donya forteller om en travel hverdag. De har tre små barn, og det meste av dagen går med til henting og levering, husarbeid, handling og matlaging. Hun pleier ikke å gå så mange andre steder enn på skolen. Mannen hennes kommer av og til sent hjem fra jobb, og mye av jobben hjemme faller derfor ofte på henne. Heldigvis, har hun nå fått førerkort, forteller hun.

«Fordi, Jeg hentet barna med vogn hver dag. Og om vinteren var det tungt og kaldt og langt fra huset mitt. Og noen ganger gråt jeg. Jeg snakket med mannen min og sa jeg skal ta førerkort. Han sa hvorfor? Det er litt tidlig, vi har ikke så mye penger. Men jeg sa at du jobber, og jeg må levere barna. Og det er tungt for meg. Han sa du må vente litt. Men jeg sa nei, jeg må ha det. Det tok mye tid og

kostet mye. Jeg kjørte i mange timer. Det var vanskelig, men jeg klarte det. Det er viktig for meg» (Donya, samtale 1).

En dag utpå våren er jeg innom klasserommet til Donya. Når jeg går rundt i klasserommet sitter de og leser for hverandre, to og to. Jeg setter meg litt ned ved gruppebordet til Donya og Jamila, for å høre hvordan det går. Donya forteller at hun skal begynne å jobbe. Hun vet derfor ikke hvilke dager hun kan ha samtaler med meg. Hun sier at hun skal jobbe på en kafe fem ettermiddager i uka. Husleia deres er veldig høy, og familien ønsker å kjøpe egen bolig. Hun trenger derfor egen inntekt, slik at de kan søke om boliglån.

Neste gang vi møtes til samtale, har skolen vært stengt en periode. Det er vår ute, så jeg spør om vi skal møtes for å gå en tur. Siden det er ramadan, orker hun ikke å gå lengre turer, og inviterer meg hjem til henne isteden. «Jeg kan hente deg», sier hun. Hun parkerer utenfor det som for meg ser ut som en gammel enebolig. Utenfor står det mange biler. Hun forteller at det er åtte leiligheter i huset. Vi går inn, og Donya viser meg rundt. De har to soverom, ett til de tre barna, og ett til mannen og henne selv. Stua er rammet inn av to sofagrupper, som står tett langsmed tre av veggene. Donya setter seg i samme sofa som meg, vendt mot meg, før hun spontant begynner å fortelle om at hun startet i ny jobb, men at hun bare jobbet i to uker. Det ble for slitsomt å jobbe etter skoletid, når hun også skulle ta seg av barna og husarbeid. Litt senere spør jeg om det er noe i kjernefamilien som har endret seg etter at hun startet på skolen. Hun forteller at hun ikke gjør like mye husarbeid som før. Før pleide hun å rydde, støvsuge og lage varm mat hver dag. Nå må hun gjøre lekser etter skolen, og det er ikke mye tid før barna kommer hjem.

«Noen ganger hjelper dattera mi meg. Hun passer på lillebror, mens jeg gjør lekser. Hun sier, mamma skal gjøre lekser, så skal hun lage mat».

Donya kan også hjelpe dattera med matematikk, nå. Det er bra, for det trenger dattera, forteller hun. Når barna sover, er hun også trøtt og sliten. Når mannen ikke jobber sent, henter han barna, eller er sammen med dem på ettermiddagen. Det er fortsatt Donya som vasker, rydder og lager mat. «Han bryr seg ikke om det er rotete, så han sier ingenting hvis jeg ikke har ryddet» (Donya, samtale 2). Donya opplever at mannen støtter henne på andre vis. Før hun startet på grunnskolen snakket Donya med mannen sin:

«Jeg sa til han, at du må hjelpe meg når jeg starter på skolen. Han sier også til moren sin hvorfor jeg går på skole, at det er sånn i Norge, at både mannen og kvinnen jobber ute» (Donya, samtale 2).

Også i denne samtalen tar hun opp erfaringer fra å bo med svigermor. Hun snakker lenge om dette, og forteller at det føles godt å ha mer avstand nå. Blant annet tar hun opp bytte av klesdrakt. Svigermor ønsket at Donya skulle bruke tradisjonelt antrekk da hun bodde hos henne. Etter ankomst til Norge, mente mannen at hun Donya ikke lenger kunne bruke slike klær. «Han sa jeg må bruke klær som de bruker her i Norge, sånn som de andre». Mannen mente det ville bli vanskelig for Donya å finne jobb og «følge regler» her, dersom hun brukte hijab og tradisjonelle klær (Donya, samtale 2 og 4). Hun forteller at hun liker hvordan hun er kledd nå, men har både tradisjonelle antrekk og hijab hjemme, som hun bruker av og til. «Jeg bruker det bare hjemme, ikke ute» (Donya, samtale 4).

Utover i samtalen kommer vi til å snakke om barna våre. Donya stiller også meg mange spørsmål, som jeg svarer på så godt jeg kan. Det er dyrt med klær til barna, forteller hun. Donya er nå ferdig i introduksjonsprogrammet, og får ikke lenger lønn derfra. Hun tenker å søke stipend i lånekassa, og sier hun ønsker å kunne få seg en bra jobb og lønn på sikt, slik at hun kan hjelpe familien sin.

Vår neste samtale blir først etter sommerferien. Hun møter meg på skolen etter undervisning. Tidligere på dagen hadde hun fortalt at hun skulle bort på frivillighetssentralen for å hente mat, før hun skulle komme tilbake til meg. Da vi har fått satt oss ned, spør jeg om dette hjelper dem. Donya forteller at de startet med det for fem måneder siden. «Det hjelper litt, ikke så mye, men litt» (Donya, samtale 3). I samtale med mannen har de blitt enige om at hun ikke skal jobbe, men konsentrere seg om skolen. «det er vanskelig økonomisk, men jeg må, jeg må gå på skole» (Donya, samtale 3). Donya snakker om at hun ikke har arbeidserfaring, annet enn de to ukene hun prøvde å jobbe deltid, og sier at hun må ha fagbrev; «Fordi jeg ønsker å få en bra jobb med bra lønn, sånn at jeg kan hjelpe barna og mannen min» (Donya, samtale 3)

I løpet av høsten er jeg innom klasserommet til Donya ved flere anledninger. En av dagene er jeg innom mens de øver til en prøve i samfunnsfag. Jeg går rundt i klasserommet, slik jeg ofte pleier når jeg er der. «Lærer, kan du hjelpe meg», sier flere, og jeg gjør det [...] Er dette riktig? Spør de, og peker på svar de har skrevet. Jeg ber

dem lese igjennom teksten, peker på et avsnitt og sier at de må lese her. Jeg gjør dette flere ganger med ulike elever. Flere av dem leser ordene feil. Jeg hjelper dem med å lese ordene riktig og snakke om setningen de leste. Ei dame sier at hun leser, men glemmer alt etterpå. Donya sitter ved siden av ei fra samme hjemland. De jobber sammen og hjelper hverandre. Jeg legger merke til at Donya forstår mer av teksten, og leser bedre, og blir derfor den som hjelper den andre mest.

Under den siste samtalen med Donya spør jeg hvordan det har gått på skolen i høst. Kontaktlæreren hennes har fortalt meg at hun har hatt god progresjon, og at hun sannsynligvis vil kunne klare videregående.

Donya forteller at hun trives godt i klassen, og er glad for at mange av de samme vennene hennes fortsatt går der. I tillegg til at det er sosialt, hjelper de hverandre. «Vi hjelper hverandre, jeg spør lærer og flinkere venner når det er vanskelig» - sier hun. Hun synes også det går bedre med engelsk i år enn i fjor, og sier at hun nå ser mer på engelske programmer og leser mer hjemme. Tidligere tenkte hun at grunnskolen kom til å bli veldig vanskelig. «Men nå er det veldig greit og veldig fint [...] Når jeg leser, tenker jeg at jeg må klare det, og gå videre» (Donya).

«Mannen min sier, bare fortsett. Han gir meg energi og sier jeg ikke må være lat med leksene mine» (Donya, samtale 4).

Jeg spør henne, om det er forskjell på hvordan hun tenkte om seg selv før grunnskolen og nå: «Jeg har fått to barn her. Jeg har lært meg språket. Jeg føler meg litt sterk nå» (Donya, samtale 4).

Jeg blir nysgjerrig på hva hun mener med «sterk», og spør om hva som har endret seg, hva mener hun med «sterk»?

«Før måtte mannen min hjelpe meg med alt, å snakke, betale regninger, søknader, alt. Før kunne jeg ikke hjelpe dattera mi med lekser, nå hjelper jeg henne [...] det som forandret meg er at jeg lærte mye på skolen [...] Nå klarer jeg alt alene. Jeg klarer noe, og jeg kan noe [...] Jeg er litt stolt av meg selv» (Donya, samtale 4).

Da vi startet med samtaler i prosjektet, fortalte Donya at hun hadde søkt om permanent oppholdstillatelse. Etter å ha ventet i 1,5 år har hun nå fått dette, og planlegger å søke om statsborgerskap til høsten. Jeg spør henne, om hun føler at hun er



en del av det norske samfunnet. Dette fører til en samtale mellom oss om når man er en del av samfunnet.

«Hvis jeg blir ferdig med utdanning, føler jeg meg kanskje som en del av samfunnet»

«Hva med nå?» - spør jeg henne, «er du ikke en del av samfunnet nå?»

«Nå er jeg en del av samfunnet, men når jeg er ferdig med utdanning er jeg en viktig del av samfunnet. Nå er jeg imellom [...] jeg jobber ikke, og jeg hjelper ikke andre. Når jeg jobber, hjelper jeg andre, og jeg kan hjelpe familien min mer [...] Jeg trenger mer læring ... Jeg tenker, mannen min, han er del av samfunnet nå, fordi han jobber og har gått inn i systemet» (Donya, samtale 4).

Da vi er i ferd med å avslutte siste samtale, kommer Donya på noe hun må fortelle, «en viktig ting» - sier hun. Kommunen har gitt familien tilbud om leie til eie- ordning på ny bolig. Hun forteller opprømt:

«Nå er jeg veldig fornøyd! [...] vi har leid bolig i seks år [...] Kanskje det blir tre soverom og nok plass». (Donya, samtale 4).

## 4.2 Oppsummering av funn

Fortellingene viser ulike prosesser kvinnene har stått og fortsatt står i, når det gjelder det å finne sin plass i et nytt land.

Da jeg jobbet med den avsluttende analysen av feltarbeidet, kunne jeg etter hvert oppdage mønstre i kvinnes fortellinger. Ved å jobbe abduktivt (Alvesson & Kärreman, 2007) kategoriserte jeg inn under overordnede tema; *bakgrunn, handlinger og forhandlinger, handlingsrom og mulige handlingsrom, støttestrukturer og barrierer, eksplisitte og implisitte krav og normer for medborgerskap*. Temaene viser hva som kan inngå i prosesser for medborgerskap, slik det kommer fram i kvinnes fortellinger. Selv om flere tema går inn i hverandre, oppsummerer jeg hvert av temaene separat her.

### 4.2.1 TIDLIGERE ERFARINGERS BETYDNING

Alle kvinnene i studien forteller om egen flyktningbakgrunn, og hvordan det å komme til Norge på ulike vis opplevdes nytt. Norge opplevdes ulikt andre land de hadde bodd i, ikke bare på grunn av det kalde klima, men også når det gjaldt hvilke normer de opplevde var gjeldende for kvinner. Nye normer har bidratt til at de har hatt flere

forhandlinger med seg selv, men også med sine omgivelser, om hvem de kan være, og hvilken plass de kan innta i det nye landet.

I samtalen forteller kvinnene om erfaringer de har med seg, både som husmor, og ved å få mye ansvar hjemme tidlig i livet sitt. Amal og Jamila trekker frem positive sider ved dette, for eksempel at det har gjort dem robuste og flinke til å ta ansvar. Likevel, har flere av kvinnene stilt spørsmål ved egen kompetanse, og hvilke muligheter de har etter at de kom til Norge. Av ulike årsaker har kvinnene i studien ikke hatt muligheten til å gå på skole da de var barn. Alle har likevel hatt et ønske om å gå på skole og å studere videre. At «kvinnene var ute og jobbet og gikk på skole» (Nilufer), opplevdes av flere ikke bare annerledes, men også fått dem til å stille spørsmål om hvordan kan passe inn i Norge.

Kvinnene bruker ulike metaforer for å beskrive opplevelsen av å komme til et sted som er ulikt hjemlandet. «Å ikke kunne se og ikke høre» er noe som går igjen. Å få muligheten til å gå på skolen i Norge, har derimot for flere bidratt til å kunne forstå de nye omgivelsene. Jamila og Amal bruker begge metaforen «å åpne øyene» eller «å kunne se». Nilufer forteller om hvordan «de gamle tankene blir borte» av å gå på skolen.

Kvinnene i studien forteller også hvordan de på ulike vis har måtte forhandle med seg selv og sine omgivelser om hva det vil si å være selvstendig i Norge. Opplevelsen av å mestre flere ting på egenhånd i et nytt land, uten hjelp fra mannen, er noe de tar med i fortellingene. Jamila opplevde å måtte tenke nytt om seg selv, da hun innså at hun ikke skulle fortsette å være husmor, slik hun hadde tenkt. Nye omgivelser og muligheter åpnet opp for nye handlinger og forhandlinger. I samtaler med Nilufer kommer det også frem hvordan hun forhandler frem og tilbake, mellom «gamle tanker» og «nye tanker» om hvordan en kvinne skal være, og om det er for sent for henne å gå på skole eller ikke.

#### 4.2.2 HANDLINGSROM OG MULIGE HANDLINGSROM

I samtaler forteller deltakerne at de i første omgang opplevde å ha fått utvidet eget handlingsrom etter at de kom til Norge. I fortellingene henger dette ofte sammen med hvordan de vurderte egne muligheter før og nå. «I Norge er damer en person», sier Amal (Amal, samtale 1). Kvinnene opplevde muligheter for å gå på skole, og å kunne ta flere avgjørelser selv. Ved å sammenligne muligheter for kvinner i Norge og land de

hadde bodd tidligere, opplevde de slik sett å være fornøyd. «Situasjonen passer, jeg fikk en mulighet», sier Jamila, da vi snakker om dette.

Når det gjelder arbeidsliv i Norge, forteller deltakerne i studien om opplevelser av innskrenket handlingsrom ved å ikke ha skolegang fra hjemlandet. «Norge liker fagbrev», sier Jamila. Noe som går igjen i samtaler med de andre kvinnene. Dette er kvinnene svært opptatt av, siden de ønsker muligheten til å få en jobb. I møte med det de opplever som krav for å få jobb, vurderer flere av kvinnene det slik, at de har en lang vei å gå.

Amal og Nilufer forteller om hvordan de erfarte å ikke kunne ta viktige beslutninger selv, da de gikk på introduksjonsprogrammet. Å være på praksisplass etter praksisplass uten at det resulterte i jobb, forteller de var krevende. På grunn av lite jobberfaring fra hjemlandet og ikke gode nok norskspråklige ferdigheter, opplevde de etter en stund å ha lite handlingsrom i Norge.

Å starte på grunnskolen har likevel gitt flere av kvinnene håp om å kunne komme ut i arbeidslivet her. Der de tidligere vurderte seg selv til å ikke kunne mestre grunnskolen, har Jamila, Nilufer og Donya nå en større tro på at de har en sjanse til å lykkes. Donya forteller at mens hun tidligere var redd for å mislykkes med skolen, nå sier til seg selv at hun «må klare det, og gå videre» (Donya).

Nye kunnskaper og ferdigheter har også gitt flere av kvinnene opplevelsen av å ha større handlingsrom og mobilitet i Norge. «Nå klarer jeg alt selv» sier kvinnene, på ulike måter. Eksempelvis forteller flere hvordan det å få opplæring i flere fag, kunne styre egen økonomi og å ta førerkort hatt gitt dem styrke og glede over å mestre ting på egenhånd.

Samtidig er grunnskolen faglig krevende for flere av dem. Amal fortalte, at selv om hun mestret flere ting i hverdagen bedre, syntes det var vanskelig å få nok tid og hjelp til å mestre fagene godt nok, slik at hun kunne gå videre og kvalifisere seg til en jobb.

#### 4.2.3 HANDLINGER OG FORHANDLINGER

Da jeg først startet opp feltarbeidet, planla jeg å se etter handlinger på og utenfor skolen, som bidro til kvinnenes posisjonering som medborgere. Med utgangspunkt i Isin og

Nielsen (2008), så jeg etter handlinger som «gjorde krav på å få eller beholde rettigheter», eller «The right to have rights» (Isin & Nielsen, 2008).

Den første handlingen jeg dvelte ved var selve handlingen med å søke seg til, og å gå grunnskolen. I vår første samtale sa Nilufer blant annet om tiden i introduksjonsordningen, og om å gå på praksis at: «Jeg ville gå på skole, men kjente ikke til mine rettigheter da, og sa ok» (Nilufer, samtale 1). I likhet med de andre kvinnene i studien forteller hun, at hun selv søkte seg til grunnskole, slik at hun senere kunne kvalifisere seg til en jobb.

Under feltarbeid forteller kvinnene også om hva de gjør for å mestre skolegangen. Jamila forteller blant annet hvordan hun pleier å jobbe med skolearbeid hjemme, sammen med familien, og gleden hun opplever når hun lykkes på prøver.

Jeg erfarte ganske raskt at skolen var en av få *faste* arenaer kvinnene pleide å være utenfor hjemmet. Å bruke handlinger i hjemmet ble derfor også mer relevant. Kvinnene fortalte hvordan det å gå på grunnskolen endret noen av deres handlinger på hjemmebane. Fra å bruke mye tid på husarbeid, bruker flere av dem nå heller mer tid på lekser og skolearbeid. Dette oppleves positivt, ikke bare for dem selv, men også for barna deres, sier kvinnene. «barna er glade, mamma er student» - sier Jamila, og forteller hvordan hun og barna gjør lekser sammen etter skoletid. Nilufer og Donya forteller at barna deres er fornøyde med at mor går på skole, og at de kan hjelpe dem med leksene hjemme.

At kvinnene bruker mer tid på skolearbeid nå, opplever også flere av dem å ha endret noe av dynamikken mellom dem selv og mannen. Jamila har hengt opp en tavle i stua, slik at mannen kan vise og hjelpe familien med lekser. For Jamila, er hennes og barnas utdanning et familieprosjekt, der de hjelper hverandre. Også de andre kvinnene forteller om hvordan de har bedt om hjelp og støtte hjemme, slik at de kan klare grunnskolen.

Jamila sine handlinger hjemme, er ikke bare knyttet til henne selv og egen utvikling. Hun forteller også om ting hun gjør, for at barna hennes skal oppleve mestring på skolen. Å ordne leksehjelp på morsmål for barna er en viktig handling for henne, selv om det krever tid, energi og penger. Å sende barna bort på biblioteket en lørdag, eller å be dem ta frem leksene er andre eksempler på slike handlinger.

Kvinnene i studien forteller også om eksempler på handlinger utenfor hjemmet, som har vært viktige for dem. Nilufer forteller hvordan gode erfaringer med å ha praksis i barnehage fikk henne til å revurdere egne evner, at hun var en som «kunne». Å gå i banken og ordne seg en egen bankkonto opplevdes også styrkende, ved at hun kunne få oversikt over egen økonomi. På samme måte har det å ta førerkort gitt Donya mer mobilitet, hjelp i hverdagen, og tro på egne ressurser. Å delta på eksempelvis språkkafe og andre aktiviteter er eksempler på handlinger kvinnene gjør, med intensjon om å styrke egne norskferdigheter og få norske venner og nettverk.

Amal forteller om hvordan hun bestemte seg for å ikke få flere barn, slik at hun kunne fokusere på egen utvikling. I mine analyser har jeg kategorisert dette som en *passiv handling*, en handling hun intensjonalt velger å ikke gjøre, for å fremme eget medborgerskap.

I tillegg til å utføre ulike ytre handlinger, finner jeg mange *forhandlinger* knyttet til kvinnenens fortellinger. Disse forhandlingene utspiller seg på ulike arena i livet til kvinnene. Naturligvis kan det knyttes mange forhandlinger til de ytre handlinger kvinnene gjør, men kvinnene forteller også om indre forhandlinger. En viktig forhandling i fortellingene, er hvordan kvinnene vurderer frem og tilbake hvorvidt de har tid, mulighet, økonomi og evner til å fullføre grunnskolen. Dette skriver jeg mer om under neste avsnitt, der jeg forteller om hvilke barrierer kvinnene kan møte, i å se seg selv som deltakere i samfunnet.

#### 4.2.4 BARRIERER

Tre av kvinnene i studien forteller om hvordan dårlig økonomi gjør at de havner i krysspress mellom å prioritere egen utdanning, og å få seg en jobb. Den økonomiske situasjonen oppleves krevende for flere av dem, og fører samtidig til at kvinnene føler de har hastverk med å bli ferdig med skolen, slik at de kanskje kan få en jobb. Ved å fullføre utdanningen har de bedre mulighet til å gå videre og kvalifisere seg for bedre stillinger. Men det er et stort dilemma, når de samtidig har dårlig økonomi underveis.

Amal forteller om hvordan økonomien også er en barriere for hva hun og familien kan delta på av aktiviteter. For henne bidrar dårlig økonomi til å forsterke opplevelsen av å være isolert. Hun synes ikke hun har råd til å benytte seg av tilbud som finnes i byen der hun bor, og er derfor mye hjemme på fritiden.

Formelle krav til språk og kompetanse i arbeidslivet oppleves av alle kvinnene som en stor barriere, og er årsaken til at de har søkt seg til grunnskolen, forteller de i samtaler. «[...] hvis jeg kan snakke og skrive riktig norsk, så kan jeg få jobb, tror jeg», sier Amal (samtale 1). Slik som flere av kvinnene, opplever hun at språkkrav kommer i veien for en plass i arbeidslivet. Når Donya sier: «jeg har ikke erfaring og trenger fagbrev» (Donya), har jeg allerede hørt alle de andre si det samme. Grunnskolen oppleves faglig og økonomisk krevende, men samtidig helt nødvendig for å kunne få innpass på arbeidsmarkedet, slik de erfarer det.

#### 4.2.5 STØTTESTRUKTURER

Til tross for at deltakerne i studien opplever en del barrierer, finnes det også strukturer rundt dem, som kan bidra til at de lykkes med sine prosjekter.

Støtte fra familien ser ut til å være viktig for alle deltakerne. At kvinnene opplever at resten av familien spiller på lag, og støtter opp under deres små og store prosjekter, gir tro på at de kan fortsette. «Bare fortsett på skolen» - sier mannen til Nilufer. Dette til tross for at familien egentlig trenger to inntekter ganske raskt. Hun forteller også om hvordan de samarbeider hjemme for at Nilufer skal klare skolegangen. I tillegg til mannen sin, har Nilufer ei søster, som valgte å stå opp mot foreldrene i ung alder, og fikk seg utdanning. Nilufer forteller hvordan søsteren støtter og oppmuntrer henne til videre skolegang. «Min far er stolt av meg, jeg sier jeg går på skole» - sier Jamila, da vi snakker om dette tema. I tillegg til at mannen hennes hjelper henne med lekser, opplever hun også at andre familiemedlemmer oppmuntrer henne til å ta mer utdanning.

For flere av kvinnene, er det å komme på skolen hver dag, med på å bidra til å føle seg som en del av samfunnet. Særlig ble dette tydelig for flere av kvinnene da skolen var stengt over en lenger periode grunnet Covid- 19. Skolen kan slik fungere som en støttestruktur for kvinnene. I tillegg til å være en arena for faglig utvikling, trekker kvinnene frem betydningen av skolen som en sosial arena. For deltakerne er skolen en av få arenaer der de deltar i sosiale felleskap utenfor hjemmet. «Det er viktig å gå ut av hjemmet hver dag» - sier Jamila om dette.

Når det gjelder sosiale nettverk, har skolen vært en viktig arena for å bli kjent med folk i Norge. Flere av kvinnene forteller at de har fått seg gode venner her, da primært andre med utenlandsk bakgrunn. Alle kvinnene forteller at de ønsker de å bli

kjent med flere nordmenn og å få seg et større nettverk utenfor skolen. Mangel på sosiale nettverk utenfor skolen er noe særlig Amal kjenner på som et savn.

Jamila trekker frem hvordan skolefritidsordning og barnehage var viktig for at hun kunne komme seg ut av huset de første årene i Norge. «SFO og barnehage gir damer en mulighet til å gå på skole», sier hun, når vi snakker om hva som har hjulpet henne underveis.

For Amal, har det vært viktig å se at barna klarer seg bra, selv om hun selv kan oppleve utfordringer med å finne sin plass. «Barna er nesten norske nå, de forstår mer enn meg [...] barna klarer seg bra og har mange venner» (Amal, samtale 2).

#### 4.2.6 FORMELLE OG UFORMELLE KRAV OG NORMER

I deltakernes fortellinger kommer det frem en del krav og normer, som de forholder seg til i hverdagen. Oversikten er på ingen måte uttømmende for hvilke krav og normer kvinnene kan møte i Norge, men viser noen av normene og kravene, slik de har kommet til uttrykk i fortellingene.

I samtaler med kvinnene var jeg noe overrasket over hvordan kvinnene snakket om formelle aspekter ved opphold og statsborgerskap. De kunne fortelle om dette, og hvor de var i prosessen, men viste lite følelser omkring dette tema. Når de snakket om dette, var det gjerne knyttet til prøver de hadde tatt, eller skulle ta. Nilufer forteller at hun allerede har fått norsk statsborgerskap, men i likhet med Amal, synes hun ikke dette nødvendigvis bidrar til opplevelse av å være en del av samfunnet. Samtidig bidrar krav til opphold og statsborgerskap at kvinnene setter i verk en rekke handlinger for å få dette til. Jamila og Donya forteller om at hvordan de øver til norskprøver for å nå kravene for norsk statsborgerskap.

Kvinnene viser derimot stort engasjement for å komme ut i arbeidslivet. I samtaler snakker de om hvordan det å være i arbeid er viktig for å føle seg som en del av samfunnet. Du er en viktig del av samfunnet når du har jobb, mener Donya, og sier at hun nå er «imellom» siden hun, ifølge hun selv, verken jobber eller hjelper andre. Hun opplever likevel å være mer en del av samfunnet her, enn hva hun var i hjemlandet, siden hun da «bare var hjemme». Slik sett opplever hun det å være en del av samfunnet, som å «være ute», og aller helst, en del av arbeidslivet. Å være i arbeid, uttrykkes av kvinnene som en av normene for å være en deltaker i samfunnet.

Flere av deltakerne uttrykker også mer generelt viktigheten av å være ute av hjemmet. Å gå på skolen er for alle kvinnene en viktig del av det å forstå systemet i Norge, og ifølge dem, en hjelp ut i samfunnet, slik at de kan delta selvstendig. I samtalene trekker de ofte frem at det er slik det er i Norge, at både menn og kvinner må samarbeide, jobbe og tjene penger.

To av kvinnene, Donya og Nilufer forteller om hvordan de byttet klesdrakt, som en aktiv handling, etter å ha flyttet til Norge. Begge forteller at de gjorde dette som et tiltak for å «passe bedre inn», «følge regler her» og «kle seg sånn som de andre» (Donya og Nilufer). Dette kan forstås som en opplevd norm knyttet til hvordan man bør kle seg for å være en del av samfunnet i Norge. Jamila, på sin side har ikke gjort dette, og forteller at hun alltid har blitt møtt med respekt.

## Forbehold

Jeg har reflektert rundt utvalget i studien, der tre av fire av kvinner ser ut til å mestre grunnskoleopplæringen relativt godt. Disse tre kvinnene har også vist nokså god progresjon, og er i en situasjon der de opplever å få støtte til å mestre skolegangen, tross barrierer som økonomi. Dette var tilfeldig, ettersom jeg ikke stilte noen krav til hverken progresjon eller opplevelse av mestring av skolegangen for å delta i studien. Ut fra egen erfaring som lærer, ser jeg at det ofte er flere som opplever grunnskolen som faglig krevende. Det kan derfor tenkes at jeg ville ha fått frem andre fortellinger, dersom jeg bevisst hadde valgt ut deltakere med mer variasjon når det gjelder opplevelse av mestring på skolen.

Jeg har hatt færre samtaler med Amal, enn jeg hadde med de andre kvinnene. Dette bidro til at jeg hadde mindre grunnlag for å skrive om henne, enn hva jeg hadde med de andre deltakerne.

I oppstarten av feltarbeidet gikk det lengre tid mellom samtaler og observasjoner enn hva jeg hadde planlagt. Dette rokket ved relasjonene jeg var i ferd med å bygge opp i starten, og førte til at jeg på sett og vis måtte jobbe for å opprettholde kontakt og interesse over tid, uten å møtes i særlig grad. Dersom jeg kunne ha hatt flere samtaler over kortere tidsspenn, ville jeg hatt bedre mulighet til å holde relasjonen vi bygde opp under samtalene ved like, noe som kunne ha tilført studien mer dybde.



## 5 DISKUSJON

I dette siste kapitlet diskuterer jeg mine forskningsspørsmål. Jeg tar utgangspunkt i noen av mine hovedfunn og diskuterer disse sett i lys av det teoretiske rammeverket.

Avslutningsvis i kapitlet oppsummerer jeg min forståelse av medborgerskap som prosess, basert på arbeidet med masterprosjektet.

Hovedproblemstilling:

«Hvordan uttrykker og formidler voksne innvandrede kvinner under grunnskoleopplæring prosesser for medborgerskap gjennom sine fortellinger?»

Spørsmål jeg diskuterer er:

- Hvordan bidrar grunnskoleopplæringen inn i kvinnenes fortellinger og prosesser for medborgerskap?
- hvordan bidrar handlinger utenfor skolens arena inn i prosesser for medborgerskap?
- Hvordan bidrar ulike strukturer (herunder normer) i og utenfor skolen inn i kvinnenes prosesser for Medborgerskap?

### 5.1 Hvordan bidrar grunnskoleopplæringen inn i kvinnenes fortellinger og prosesser for medborgerskap?

#### 5.1.1 GRUNNSKOLEOPPLÆRING SOM EN MEDBORGERLIG HANDLING

Da jeg startet feltarbeidet stilte jeg meg det grunnleggende og banale spørsmålet om hvorfor kvinnene var på skolen, hva var det som foregikk her? Jeg visste at de fleste kvinnene i grunnskolen ikke hadde hatt mulighet til skolegang tidligere, og hadde en antakelse om at skolegangen i seg selv var det som var viktig for dem.

I samtaler med deltakerne viste det seg etter hvert at mine antakelser bare stemte delvis. Da jeg snakket med kvinnene om hvorfor de startet på grunnskolen, kom det frem at det å kvalifisere seg til arbeidslivet var den viktigste motivasjonen. Jamila og Nilufer hadde i flere år forsøkt å skaffe seg arbeid, men opplevde å få avslag på grunn av mangel på formell kompetanse.

For Donya, Nilufer og Jamila ble det å kunne gå på videregående og få fagbrev etter hvert en viktig drivkraft for å fortsette på grunnskolen. Nilufer knytter skolegangen

direkte til egne rettigheter når hun forteller om hvorfor hun var så mye i praksis: «Jeg kjente ikke til mine rettigheter da, og sa ja» (Nilufer). Der hun tidligere ikke kjente til retten for grunnskoleopplæring, har hun heller ikke handlet på det. Ved å være i en situasjon der hun opplevde å ikke komme ut i arbeid på grunn av manglende formelle kvalifikasjoner, tar hun et standpunkt og setter i verk handlingen med å søke seg til grunnskolen. Med denne aktive handlingen gjør hun ikke bare krav på en rettighet ut fra en utsatt posisjon, men utvider samtidig eget mulighetsrom (Butler, 2015). Kvinnene er på skolene i kraft av å fremme egne muligheter til å delta, på lik linje som «de andre». For Jamila, er det å ta fagbrev, en mulighet for å stille likt på arbeidsmarkedet når hun sier; «Når du har fagbrev, er du det samme som de andre» (Jamila, samtale 3). I tillegg til å utvide eget mulighetsrom i Norge, er anerkjennelse en annen viktig faktor for kvinnene. I materialet finner jeg utsagn som viser forhandlinger om *når* kvinnene kan tillate seg å føle seg nyttige.

Flere trekker frem hvordan det å være en del av arbeidslivet er viktig for å føle seg som en del av samfunnet. Donya sier det eksplisitt, ved å mene at hun nå er «imellom», og ikke helt en del av samfunnet, før hun kommer ut i arbeid. Hun begrunner dette med at hun nå ikke er i jobb og heller ikke «hjelper andre» (Donya, samtale 4). Skolegangen og formell kvalifisering for arbeidslivet er slik sett et premiss for å senere kunne føle seg nyttig i samfunnet. Ut fra et slikt premiss, vil muligheten til å velge noe annet enn skolegang og arbeidsliv være lav. Å være i arbeid, kan ut fra studien sees som en sterk norm for medborgerskap, slik kvinnene opplever det. Å få varig tilknytning til arbeidslivet er også eksplisitt trukket frem som et formål i integreringsloven:

«Formålet med loven er at innvandrere tidlig integreres i det norske samfunnet og blir økonomisk selvstendige. Loven skal bidra til at innvandrere får gode norskkunnskaper, kunnskap om norsk samfunnsliv, formelle kvalifikasjoner og en varig tilknytning til arbeidslivet» (Integreringsloven, 2020 § 1).

Butler, (2015 og 2020) skriver om hvordan normer og strukturer lager rammer, som virker forut for individers handlinger. For kvinnene i studien er normen om å være i arbeid noe de referer til både som en mulighet, et premiss for anerkjennelse og samtidig også en utfordring, ettersom de ikke kjenner seg kvalifisert for norsk arbeidsliv. Å ta valget om å starte på grunnskolen kan sees som en *medborgerlig*

*handling*, der de handler aktivt for å utvide eget mulighetsrom. Samtidig kan en si at kvinnene på sett og vis gjør det som forventes av dem i Norge.

I samtaler utfordrer Jamila denne normen noe i egne refleksjoner når hun trekker frem at «Her i Norge må begge jobbe, både damer og menn». En forventning, som hun av og til stiller spørsmålet ved, slik som når hun sier at «det var lettere for kvinner i hjemlandet mitt, her må kvinner jobbe ute og inne, det blir dobbelt jobb» (Jamila, samtale 4). Til tross for at hun stiller spørsmål ved disse forventningene, er det arbeidsliv hun sikter mot. Skolen er et sted hun både trives og opplever mestring.

For kvinner som Amal, derimot, kan normer knyttet til deltakelse i arbeidsliv oppleves som en større barriere. Av ulike årsaker, slik som egen helse og aleneansvar for barn, er formell kvalifisering til arbeidsliv svært utfordrende for henne. Å ikke mestre skolegangen kan for henne bidra til opplevelsen av å føle seg unyttig eller utenfor samfunnet, ettersom det svekker muligheten for å komme ut i jobb.

En kan stille seg spørsmål om hvilke andre muligheter som finnes for anerkjennelse som en aktiv deltaker i samfunnet. I mine funn, er det ingen av kvinnene som trekker frem andre muligheter enn arbeidsliv. Hva om eksempelvis Jamila hadde foretrukket å fortsatt være hjemme? Jeg diskuterer dette mer inngående i avsnitt 5.2.2.

### 5.1.2 NYE POSISJONERINGER

Samtidig som skolegangen kan bidra til å fremme egne muligheter, opplever flere av kvinnene også at skolegangen setter i gang en forhandling *i dem selv*, om hvem de er og hvem de kan være, hva de kan og hva de kan klare, samt hva som skal til for å føle seg nyttig i Norge.

Alle de fire kvinnene i studien forteller om hvordan de tidligere antok at grunnskolen kom til å bli for krevende for dem. Gjennom det året jeg hadde feltarbeid, kunne jeg følge hvordan kvinnene mestret ulike situasjoner og oppgaver på skolen. Donya, Jamila og Nilufer forteller om hvordan erfaringer med å mestre ting de tidligere ikke trodde de kunne, har gitt dem et nytt syn på seg selv. Skolegangen bidrar slik til en forhandling om egne posisjoneringer hos kvinnene. Gjennom nye handlinger det i gang performative prosesser, der kvinnene forhandler om nye posisjoneringer (Butler, 2020). Jamila forteller om hvordan hun tidligere var redd, flau og opplevde litt skam ved å ikke ha skolegang, mens hun nå snakker om seg selv som en som mestrer, og en som kan.

Forhandlingene kvinnene inngår i når det gjelder egen skolegang er ikke bare knyttet opp til normer de opplever som gjeldende i Norge, men også i hjemlandet. Ofte snakket deltakerne om tidligere erfaringer fra hjemlandet og opplevde normer, for kvinner «der» og «her».

Både Nilufer og Donya hadde vokst opp med at det var vanlig at kvinnene jobbet hjemme, og mannen ute. De stilte seg spørsmål om hvorvidt og hvordan de eventuelt kunne passe inn i Norge. I samtale kommer det frem hvordan de forhandler mellom det de opplevde som gjeldende normer i hjemlandet, og normer de oppfatter som gjeldende for kvinner i Norge. Handlingen med å starte på grunnskolen setter i verk en performativ prosess, der de i grensedragningene mellom ulike sett av normer, skal finne sitt nye handlingsrom (Butler, 2020; Anzaldúa, 1987).

Nilufer opplevde en stund å være i en mellomposisjon, der hun forhandlet mellom ulike normer. For henne handler disse forhandlingene blant annet om hvorvidt hun, som voksen kvinne *kan og bør* gå på skolen, eller om det er for sent for henne: «I hjemlandet mitt tenker de det er for sent, hvis en som meg går på skole», sier hun. Under samtale våre snakker hun om de indre forhandlingene som «gamle og nye tanker», der de «nye tankene» er de hun har fått ved å gå på grunnskole i voksen alder. For henne bidrar skolegangen etter hvert til at «de gamle tankene blir borte» (Nilufer). I egne forhandlinger må hun utfordre det hun opplever som tidligere normer, og samtidig tilpasse hva hun kan «ta imot» og gjøre til sitt innenfor det nye normative rammeverket.

For Donya er forhandlingene ikke bare på et indre plan. Hun opplever også å måtte gjøre rede for *hvorfor* hun går på skolen ovenfor familiemedlemmer, som legger andre normer til grunn for sin forståelse.

Slike eksempler fra mine samtaler med deltakerne kan vise hvordan medborgerskap er knyttet til subjektets posisjoneringer innenfor ulike strukturer og maktrelasjoner (Butler, 2015; Aihwa Ong, 1996). Kvinnene bryter med noen tidligere sannhetsregimer og normer for anerkjennelse, og konfronteres samtidig med nye, som de må forholde seg til. Å være ny i et land innebærer dermed drøftinger, forhandlinger og grensedragninger innenfor ulike sett av normer for anerkjennelse. Flere av kvinnene i studien opplever å måtte endre sine vaner og handlinger, for å oppnå anerkjennelse som deltaker i samfunnet i Norge.

### 5.1.3 NYE KUNNSKAPER OG FERDIGHETER GIR VERKTØY

Grunnskoleopplæringen kan bidra til en subjektivering hos kvinnene. Men de er også opptatt av hvordan opplæringen hjelper dem med å forstå strukturer og systemer i Norge, og å kunne navigere seg rundt på egenhånd. Kvinnene forteller om nye kunnskaper og ferdigheter, som gjør dem i stand til å «være selvstendig» eller å klare ting «alene». Når Jamila, Nilufer og Amal bruker metaforen «å åpne øynene» og «å kunne se og høre» som en konsekvens av å gå på skolen, tolker jeg det slik, at de snakker om å kunne forstå de nye omgivelsene sine. Dette forteller kvinnene om som en prosess, der de først ikke var i stand til å «se» da de først kom til Norge, men at skolen «åpner øynene». Skolen inngår i denne prosessen, ved å gi dem verktøy til å utføre nye handlinger, og med det også utvide deres mulighetsrom.

Ved å lære seg å bruke pc, har Jamila blant annet fått ordnet seg nettbank og fått kontroll over egen økonomi. Nilufer forteller slik, om hva som gjør at hun nå føler seg mer som en del av samfunnet enn hun gjorde tidligere;

«[...] Fordi før visste jeg ikke hva samfunnet var, hva som skjer i verden. Så kanskje nå har jeg litt informasjon ...om hva som skjer. Så ja kanskje det er det [...]» (Nilufer, samtale 5).

Biesta og Lawy (2006) mener det er uheldig dersom en ser på medborgerskap som noe en kan «få» som et resultat av å gå på skolen. De deler syn med Isin og Nielsen (2008), ved å forstå medborgerskap som praksis og prosess. Poenget deres er ikke at kunnskap og ferdigheter ikke er viktig, men at dette i seg selv ikke utgjør om en er en medborger eller ikke. Jeg tolker Isin og Nielsen (2008) slik, at kvinnene har nytte av kunnskap og ferdigheter de tilegner seg på skolen, i kraft av handlinger og forhandlinger kunnskapen åpner opp for, medfører eller setter i verk. På denne måten kan kunnskaper og ferdigheter bidra i den videre prosessen for medborgerskap.

Det motsatte, altså, om en går ut ifra at det er kunnskapene og ferdighetene i seg selv som er viktige, ville ifølge Andreas Fejes et al. (2018) skape et premiss om at skolegangen er viktig for å *kunne bli* en medborger. Fejes et al. (2018 s. 2-4) mener et slikt syn på voksenopplæring kan bidra til å skape et bilde av den enkelte som mangelfullt i seg selv. En «not yet citizen».

Ensidig fokus på kunnskapskrav, slik de kan bli formidlet gjennom integreringsloven, kan forsterke ideen om at medborgerskap er noe man kan få eller må

gjøre seg fortjent til gjennom de kunnskaper man tilegner seg. Basert på mitt materiale kunne en mer inkluderende forståelse være å legge mer vekt på hvilke kunnskaper den enkelte trenger i sitt liv, som også kunne bidra til å fremme eget medborgerskap og deltakelse i samfunnet.

## 5.2 hvordan bidrar kvinnenenes medborgerlige handlinger utenfor skolens arena inn i prosesser for medborgerskap?

Under feltarbeidet mitt fortalte kvinnene om ulike handlinger utenfor skolens arena, som de opplevde var viktige for dem når det gjelder å være en del av samfunnet. Lister (2007 s. 55) argumenterer for hvordan medborgerskap bør sees som kontekstuelle prosesser, som spiller seg ut i ulike arena av livet. Hun mener at handlinger ikke kan sees løsrevet fra kontekst, og at en bør undersøke medborgerskap med utgangspunkt i de faktiske plassene der medborgerskap blir uttrykt. Skolen er dermed ikke eneste arena for prosesser for medborgerskap.

### 5.2.1 HANDLINGER UTENFOR SKOLEN OG HJEMMET

Nilufer og Amal forteller begge om erfaringer med å være i arbeidspraksis. For dem har det bidratt til ulike forhandlinger knyttet til egne evner og muligheter.

Nilufers erfaringer med å kunne bidra positivt i barnehagen, var det som i første omgang fikk henne til å endre syn på hva hun kunne få til i et nytt land. At hun var en som «kunne»: «Da startet jeg å tenke annerledes, at jeg ikke er forskjellig fra dem. Hvis de kan, så kan jeg også» (Nilufer, samtale 2). Med «de» mener hun de andre ansatte i barnehagen. Erfaringen med å mestre ulike situasjoner på jobb, satte i gang en performativ prosess, der effekten er at hun får tro på hva hun kan få til videre. Det bidro også til at hun etter hvert spurte om en fast stillingsprosent som assistent. Slik blir erfaringene fra praksis en del av hennes prosesser for medborgerskap, der hun skal posisjonere seg innenfor gjeldende rammer (Butler, 2015).

I løpet av de fire samtale jeg hadde med Donya, kom hun flere ganger inn på at hun har fått tatt førerkort. Hun fremhever hvor viktig dette har vært for henne, og hvordan det har bidratt til at hun føler seg sterkere og mer selvstendig. Å ta førerkort var noe nytt, som innebar ikke bare en forhandling med henne selv, men også med mannen, når det gjaldt kostnader. Donya valgte å stå på sitt, og «krevde» å få ta førerkort.

Nilufer og Jamila forteller om betydningen av å ha oversikt over egen økonomi, og å kunne styre dette selv. Når Nilufer går i banken og åpner en egen bankkonto, er dette med på å skape noe nytt. Handlingen kan sette i verk muligheten til å delta i samfunnet på en selvstendig måte, og skaper slik et større handlingsrom.

Kvinnene i studien forteller om hvordan handlinger som disse har bidratt til å endre deres oppfatning av dem selv. Slike *performative* eller *medborgerlige handlinger* (Butler, 2015; Hildebrandt et al., 2019) bidrar inn i deres prosesser for medborgerskap gjennom å ivareta, eller utvide kvinnenenes mulighetsrom og eget selvbylde.

Samtidig kan jeg i materialet finne eksempler på at kvinnene utfører handlinger de opplever at forventes av dem, uten at dette gir anerkjennelsen de håper på. Eksempelvis forteller Amal at hun pleier å delta på dugnad i borettslaget sitt. Hun forteller at hun deltar, siden hun opplever at dette er noe man skal gjøre, og håper samtidig det også kan være sosialt. Erfaringene hennes viser det motsatte, at folk ikke snakker med henne. Til tross for at Amal gjør det som forventes av henne innenfor normene, opplever hun ikke at deltakelse på dugnad gir henne en opplevelse av å være en del av samfunnet. Å utføre ulike handlinger som forventes av en, bidrar ikke nødvendigvis til «mer» medborgerskap for den enkelte. I tråd med Isin og Nielsen (2008) sitt syn, kan en si at det ikke er handlingen i seg selv, men *effektene* den setter i verk, som er viktige når det gjelder medborgerskap. Når det gjelder opplevelse av eget medborgerskap og deltakelse kan det, ut fra materialet, se ut til at det er handlinger som skaper en samhandling mellom subjektet og dets omgivelser som er relevante. Slik kan en påstå at «gjøringen» av medborgerskap er relasjonell (Butler, 2015; Isin og Nielsen, 2008; Hildebrandt et al., 2019).

### 5.2.2 HANDLINGER I HJEMMET

Underveis i prosjektet har jeg stilt meg selv spørsmål, om hvorvidt handlinger som utføres i hjemmet, kan sies å være handlinger for medborgerskap, eller ikke. Må en handling være rettet mot deltakelse i felleskap *utenfor* hjemmet, og i så fall på hvilken måte, for å kunne si at det er del av en prosess for medborgerskap?

Slik jeg nevnte i teorikapitlet, har det over tid vært diskusjoner i teorifeltet om medborgerskap knyttet til dikotomiene passiv/ aktiv og offentlig/ privat (Enslin & White, 2003). Lister (2007 s. 56-57) diskuterer hvorvidt handlinger i hjemmet kan sies å være medborgerlige handlinger eller ikke, ettersom de er innenfor den private og ikke

den offentlige sfære. Hennes diskusjon dreier seg om hvorvidt en handling bør karakteriseres som politisk, for at den skal være medborgerlig. Lister konkluderer med at selve plassen for utførelsen av handlinger ikke er det som er viktigst, men med hvilke offentlige konsekvenser handlingen medfører (Lister, 2007 s. 57).

Kvinnene i min studie forteller om en rekke handlinger, de vanligvis utfører i hjemmet. Noen av deres handlinger er også endret etter at de startet på grunnskolen. Både Nilufer og Donya forteller at fra å bruke mye tid på husarbeid, bruker de nå heller mer tid på skolearbeid. Dette medfører en forskyvning ikke bare i det praktiske arbeidet som forgår i hjemmet, men også en forskyvning i hva de anser som viktig for dem. Når Nilufer sier «husarbeid hjelper meg ikke, hver dag er det det samme. Leksene tar meg opp» (Nilufer), kan det tolkes som at hun har hatt en forhandling med seg selv, om hva som er viktig for henne nå, opp mot hva hun vanligvis brukte mye tid på før.

På samme tid kan endrede praksiser hos kvinnene bidra til nye posisjoneringer i hjemmet. Jamila forteller om hvordan hun tidligere var vant til at mannen var den som gjorde alt «utenfor hjemmet». På en måte var dette også bra, sier hun. Hun opplever at det stilles andre forventninger til henne som kvinne i Norge, ved at man skal bidra både *utenfor* og *i* hjemmet. Videre forteller hun hvordan mannen hennes hjelper mye mer til i hjemmet nå, enn hva han gjorde i hjemlandet. «Her må begge samarbeide» (Jamila, samtale 3). Når Jamila må jobbe mer med skolearbeid, er mannen den som tar med barna på tur. Han hjelper også Jamila mye med leksene, slik at hun kan lykkes på skolen.

Alle de fire kvinnene forteller også om hvordan de er opptatt av at barna deres skal klare seg i et nytt land. Ved å selv gå på skolen, opplever de å nå kunne hjelpe barna sine med skolearbeidet. Kontakten med skole og barnehage er også blitt lettere. For Jamila, er det å hjelpe barna, noe hun anser som en av hennes viktigste oppgaver. Hun viser mye engasjement når hun snakker om dette, og tar det opp gjentatte ganger under samtalene våre. Jamila engasjerer seg for å finne leksehjelp til barna. Ved å samarbeide med andre foreldre, finner de privat leksehjelp i en annen by. For henne er det ikke viktig om hun selv er mye hjemme, så lenge barna klarer seg og «går oppover», som hun selv sier. På denne måten er Jamila ikke bare opptatt av egen posisjonering, men handler aktivt for å bidra til at både egne og andres barn lykkes i et nytt land.



Dette kan være et godt eksempel på det Lister (2007) skriver om hvordan handlinger i hjemmet kan ha positive effekter for samfunnet. Handlingene kvinnene i min studie utfører i hjemmet, kan bidra inn i både egne og barnas prosesser for medborgerskap, og slik også være rettet utover den private sfæren.

Reynolds et al. (2018) er inspirert av Isin og Nielsen (2008). De har utført en studie om medborgerskap blant innvandrerkvinner i England. I sin studie forsøker de å vise hvordan handlinger knyttet til omsorg av egne (og andres) barn også bidrar til medborgerskap. Å bidra til barnas posisjoneringer og prosesser for medborgerskap, er også en form aktiv deltakelse, og bidrag til samfunnet, mener Reynolds et al. (2018). Ifølge dem, handler dette om å forstyrre gjeldende normer, når det gjelder hva en anerkjenner som det å være *aktiv*.

“[...] Citizenship is about more than claims to formal rights and duties. Instead, our notion of citizenship takes into account migrant mothers’ social, cultural and economic contribution to local, national and transnational fields through their kin work and family practices. Importantly, this study takes the approach that migrant mothers’ caring work and practices within the intimate sphere of kin (family and friends) re-frames notions of citizenship” (Reynolds et al., 2018 s. 366).

En kan argumentere for at kvinnenes handlinger i hjemmet er medborgerlige handlinger, ved at de fremmer både kvinnenes og familiens medborgerskap. I materialet finner jeg likevel at kvinnene selv ikke alltid vurderer det slik selv.

I teorikapittelet tok jeg opp hvordan det kan være diskursive ulikheter når det gjelder forventninger til aktivitet utenfor hjemmet for «norske» og «innvandrede» kvinner. I følge Sümer et al, (2014) synes argumenter knyttet til integrering å veie tyngst når en snakker om innvandrerkvinner. Under samtaler med Jamila, opplevde jeg at hun selv var veldig bevisst verdien av å hjelpe egne barn, og hvilke positive konsekvenser dette kunne ha for barnas fremtid i Norge. Hun trekker likevel ikke dette frem når jeg spør, om hva som gjør at hun føler seg som en del av samfunnet. Da snakker hun i hovedsak om hva *hun* selv må gjøre «ute» i samfunnet, slik som å ta utdanning og få seg en jobb. Dette kan naturligvis henge sammen med hvordan hun forstår ordene «å være en del av samfunnet» rent språklig, men det kan også være knyttet til hvordan hun oppfatter normer for medborgerskapet i Norge. Slik situasjonen

var for Jamila på dette tidspunktet, var hun ikke i en situasjon der det var lett å komme ut i arbeid. Hun vurderer likevel eget medborgerskap og deltakelse opp mot normen om arbeidsliv.

Lister (2007) og Yuval- Davies (1997) mener en også bør ta i betraktning under hvilke vilkår en mener folk skal delta aktivt. Ettersom folk er posisjonert ulikt med hensyn til etnisitet, kjønn, sosial status etc. I følge Yuval – Davies (1997), kan «streng» normer for anerkjennelse bidra til ekskludering. Hun bygger på Benedict Anderson (1983), der hun mener at vi må utvide hvordan det imaginære felleskapet (imagined communities) ser ut, hvem som er en medborger og hvilke handlinger hen må utføre for å være en del av felleskapet. Siden folk er posisjonert ulikt i et samfunn, kan en heller ikke forvente at de skal utføre de samme handlingene for å bli anerkjent som medborgere.

«Theoretically, this model dichotomizes the population into two homogenous collectivities - those who are in and those who are out of the national collectivity, without paying attention to other dimensions of social divisions and social positionings, such as gender, intra-national ethnicity, class, sexuality, ability, stage in the life cycle, etc., which are crucial to constructions of citizenship” (Yuval- Davies, 1997 s. 7).

I tillegg til å ha ulike forutsetninger til å imøtekomme det normative idealet for medborgerskap, kan det være at den enkeltes ønsker ikke samsvarer med idealet og normer for anerkjennelse. Spørsmål som kan dukke opp kan være; hvem er du som medborger, når idealet er langt fra det du enten ønsker, opplever deg som eller kan oppnå, gitt dine forutsetninger? Hvordan ville Jamila ha svart på mine spørsmål om medborgerskap, dersom hun opplevde at hennes handlinger i hjemmet ble anerkjent som viktige for samfunnet?

Slike spørsmål kan vise at det er et behov for refleksjon rundt hvilke normer som formidles når det gjelder medborgerskap i Norge, og hvordan de formidles. Hvordan formidles eksempelvis mål om at flyktninger raskest mulig skal få en varig tilknytning til arbeidslivet (Integreringsloven)? Og hvilken forrang har dette, sett opp mot hva som oppleves viktig for den enkelte?

Videre kan mine funn vise at det er behov for refleksjon rundt hvordan strukturelle forhold virker inn på kvinnenes medborgerskap i Norge. I avsnittene som

følger trekker jeg frem og utdyper noen eksempler på hvordan strukturelle forhold og oppfattede normer kan virke inn i kvinnenes prosesser for medborgerskap.

## 5.3 Hvordan bidrar ulike strukturer, krav og normer inn i kvinnenes prosesser for Medborgerskap?

Når det gjelder strukturelle forhold, har jeg under analysen kategorisert disse som *barrierer* og *støttestrukturer*. Av plasshensyn har jeg valgt å ikke diskutere funn som gjelder sosiale nettverk som støttestruktur, men konsentrerer meg om noen funn under *barrierer*. Til tross for at *normer for medborgerskap* kan sies å være gjennomsyrende for hele diskusjonskapitlet, har jeg valgt å legge til et eget avsnitt om dette. Her diskuterer jeg hvordan noen normer for medborgerskap kan være knyttet opp til ideer om norskhet, og mer generelt, behovet for anerkjennelse.

### 5.3.1 BARRIERER OG EKSKLUDERENDE MEKANISMER

I kvinnenes fortellinger finner jeg mønstre, som viser at grunnskoleopplæringen ikke oppleves utelukkende positiv. For flere av kvinnene kan den også oppleves som en barriere de må igjennom, for å kunne få en jobb. En barriere, fordi den oppleves faglig utfordrende og tidkrevende. Ikke minst, setter skolegangen flere av kvinnene i en vanskelig økonomisk situasjon over flere år.

Donya, Jamila og Nilufer forteller om hjelp og støtte hjemme, slik at de har bedre muligheter til å lykkes med skolen. Ved å få både oppmuntring og hjelp med lekser hjemme, opplever de å ha en sjanse til å mestre grunnskolen. Både Donya og Nilufer har likevel økonomiske utfordringer, og kan føle seg presset på tid. De må helst fortsette mulig ut i arbeid.

En kan si at alle kvinnene i studien befinner seg i en utsatt posisjon når det gjelder tilknytning til arbeidslivet (Butler, 2015). Ulike krav om språknivå og krav om formell kompetanse har bidratt til at flere heller velger å få seg grunnskoleopplæring, enn å søke jobb. Å gå på grunnskolen gir håp om videre skolegang og fagbrev. Veien frem til fagbrev kan imidlertid være svært lang og krevende for flyktninger med lite skolebakgrunn fra hjemlandet. Dette kan sette flere i en skvis, der de må vurdere om de har råd til å fullføre, om de klarer det faglig, eller hvorvidt de heller skal prøve å få seg en ufaglært jobb, der det ofte er mange om beinet.

I sin doktorgradsavhandling trekker Juhar Yasin Abamosa (2021) frem både språk og økonomi som barrierer for flyktningers deltakelse i høyere utdanning. På

samme måte, viser mine funn at språk og særlig økonomi kan være en barriere også for gjennomføring av grunnskole for voksne innvandrere.

Formålet med krav om norskkunnskaper hos flyktninger og innvandrere er ment å være et integreringsfremmende tiltak (Integreringsloven). Ifølge Marianne Rugkåsa (2010 s. 143) kan slike tiltak være basert på at; «Gitte kvalifikasjoner oppfattes som grunnleggende og nødvendige for at minoritetsetniske kvinner skal kunne integreres i arbeidsliv og majoritetssamfunn». Yuval Davies (2007) hevder imidlertid at slike generelle normer og regler, som ikke tar hensyn til den enkeltes situasjon, kan virke ekskluderende heller enn inkluderende. Dette kan man også se eksempler på når det gjelder kvinnene i min studie.

Videre kan slike normer og krav legge ansvaret for medborgerskap over på individet (Biesta og Lawy, 2006; Butler 2015; Yuval Davies, 1997, 2007). Andreas Fejes et al. (2018 s. 75) skriver om hvordan politisk fokus i Sverige over tid har endret seg. Fra å ha fokus på mangel på arbeidsplasser (employment opportunities) har ordskifte snudd til å snakke om hvordan individet skal ha ansvar og evner for å bli «ansettbar» (employable). I Norge har Anne Britt Djuve og Hanne Cecilie Kavli (2019) liknende funn. De hevder at innvandringspolitikken i Norge har endret seg siden 2013. Ifølge dem er det et sterkere fokus på å fremme ønskede holdninger blant innvandrere enn tidligere, noe de mener overskygger behovet for kvalifisering til arbeid (Djuve og Kavli, 2019 s. 27). Videre kan forskningsfunn vise at årsaker til innvandreres utenforskap i arbeidslivet, i sterkere grad en tidligere knyttes til den enkeltes motivasjon og individuelle holdninger (Djuve og Kavli, 2019 s. 39; Rugkåsa, 2010).

Deltakerne i min studie forteller om hvordan de anser seg selv som ansvarlige for å møte krav i arbeidslivet. I samtaler er det noe de ser ut til å ta for gitt, og forholder seg til: «Jeg har ikke arbeidserfaring, og må ha fagbrev» (Donya). Amal forteller hvordan hun i mange år har forsøkt å få seg en jobb. Etter å ha vært på praksisplass etter praksisplass uten å lykkes, tar hun valget med å gå tilbake på skolen for å kvalifisere seg. Det viser seg imidlertid etter hvert at grunnskolen blir for vanskelig å gjennomføre. Hun har ikke like mange støttende strukturerer rundt seg, slik som de andre kvinnene i studien. Siden hun den meste av tiden er alene med barna, finner hun heller ikke nok tid til å jobbe med skolearbeidet på egenhånd.

Individet vil alltid befinne seg innenfor strukturer og normer, som skaper et felt av mulige handlinger, og virker forut for individets handlinger (Butler, 2015 s.74) For kvinner (og menn), slik som Amal, kan feltet av mulige handlinger innenfor strukturer,

slike som krav til kompetanse, være mer innskrenket, enn for dem som opplever å ha flere støttestrukturer rundt seg.

Ifølge Butler (2015 s. 144) er det uheldig å legge ansvaret over på individet, som skal stå til ansvar for strukturelle betingelser hen befinner seg i:

«If precarious populations have produced their own situation, then they are not situated within a regime of power that reproduces precarity in systemic ways. Their own actions, or their own failures, are the cause of their precarious situations» (Butler, 2015 s. 144).

Mine funn kan indikere at terskelen for inkludering i arbeidslivet er for høy når det gjelder utsatte grupper. Særlig når det gjelder krav til norskspråklig nivå og formell kompetanse. Heller enn å virke integreringsfremmende, kan slike krav og normer bidra til at utsatte grupper lett kan falle utenfor det som oppfattes som normer for inkludering og medborgerskap.

### 5.3.2 NORMER FOR MEDBORGERSKAP OG IDEER OM NORSKHET

Tidligere i diskusjonskapittelet har jeg trukket frem noen normer for medborgerskap, slik som normer knyttet til arbeidsliv og det å være aktiv utenfor hjemmet. Hensikten med dette avsnittet er å vise hvordan normer knyttet til medborgerskapet i Norge kan strekke seg utover «aktiv deltakelse» i samfunnet.

Under feltarbeidet var det særlig én fortelling som ble hengende fast ved meg. Det var da det først slo meg, hvor viktig oppfattelse av normer er for kvinnenes handlinger, og egne prosesser for medborgerskap. Det gjelder fortellingene som handler om bytte av antrekk, både for Nilufer og Donya.

Nilufer fortalte meg om når og hvorfor hun valgte å bytte antrekk. Fra å tidligere bruke hijab og mer tradisjonelle klær fra hjemlandet, gikk hun over til å kaste hijaben og bruke mer vestlige klær. I skrivende stund foregår i det store protester i Iran, der kvinner og menn protesterer mot regimet, og for at kvinner skal kunne velge å gå uten hijab. I lys av dette er det lett å tenke, at det å kvitte seg med hijaben er en myndiggjørende handling for alle kvinner. Det slo meg, da Nilufer fortalte om sine opplevelser, at også jeg ubevisst tenkte, at hun må ha opplevd det å slutte med hijab som en positiv handling.

Nilufer fortalte imidlertid om ubehaget ved å bytte antrekk. Det kroppslige ubehaget som fulgte når hun fjernet hijaben og tok på seg en uniform for å gå på jobb.

Hun fortalte at hun i begynnelsen var ubekvem og flau. For henne tok det tid å venne seg den nye klesdrakten og å føle seg komfortabel i den.

For Donya derimot fulgte det ikke med et ubehag da hun byttet antrekk. Hun fortalte at hun primært gikk med hijab, fordi hun var vant til det, og at det ble forventet i landet hun bodde i tidligere. Nilufer og Donya har likevel noen likheter. De har begge byttet antrekk på bakgrunn av at de ønsker å «passe bedre inn» og «følge regler her». Når de snakker om regler, er det lett å forstå at de kanskje mener normer, eller det de oppfatter som normer for antrekk.

Butler (2015 og 2020) skriver om hvordan normer for inkludering og anerkjennelse er nært knyttet sammen. Ulike sannhetsregimer skaper rammer for hvordan en kan gi eller motta anerkjennelse. Nilufers erfaringer, samt det faktum at mannen hennes forteller at «sånn er reglene i Norge», bidrar for henne til en oppfattelse av hvordan en burde kle seg for å oppnå anerkjennelse som en medborger i Norge. Det er kunnskap om *hva* og *hvem* som skiller seg ut og hva som utgjør «vi-et», som bidrar til konstellasjonen av hvem vi opplever som en fremmed, mener Ahmed (2000). Å bli betraktet som en fremmed, mener Ahmed (2000) handler om normer for inkludering og ekskludering, og hvordan vi skiller mellom «oss» og «andre». Ved å bytte antrekk kan en si at Nilufer og Donya gjør seg mer synlige, eller anerkjennbare ved å *usynliggjøre* deler av seg selv som kan bidra til at de oppfattes som «fremmede» (Ahmed, 2000).

Både Donya og Nilufer setter i verk handlinger for å tilpasse seg det de oppfatter som det nye sannhetsregimet, og normer for anerkjennelse. Det derimot begge kvinnene bryter med, er tidligere sannhetsregimer de opplevde var gjeldende for dem, der de opplevde å få anerkjennelse for å bruke hijab og tradisjonelt antrekk. Disse forhandlingene kan sies å inngå deler av deres prosesser for medborgerskap. For Nilufer involverer denne prosessen, tillegg til de indre forhandlingene, i dette tilfelle også et kroppslig ubehag.

Ifølge Ahmed (2021 s.74) kan hvithet sees som en kulturell orientering. Hvithet knyttes i hennes resonnement ikke til hudfarge, men væremåter og praksiser, som gir tilgang til nye sfærer og nye handlinger. Gjennom hvithet/ væremåter mener Ahmed (2021) at ting kan bli mer nærliggende for den enkelte, altså innen rekkevidde. Om en bytter ut ordet «hvithet» med «norskhet», kan en diskutere hvordan kvinnenes oppfattelse av normer kan knyttes til væremåter og praksiser de oppfatter som «norske»,

og som (de håper) gir dem tilganger til nye praksiser eller sfærer i Norge. Med andre ord, hvordan være «mer norsk», og hvilke tilganger dette kan gi deg.

Å bytte antrekk kan være et tiltak for «å se mer norsk ut». Nilufer oppfattet at dette var nødvendig for å få jobb. Det var det som i første omgang gjorde at hun tok av seg hijaben før et jobbintervju. Ved å bytte klesdrakt, kommer Nilufer, sett fra Ahmed (2000) sitt perspektiv, nærmere det norske «vi-et», som kan gi henne flere fordeler, i kraft av å ikke bli oppfattet som en fremmed (Ahmed, 2000).

Eksempelet over kan vise at normer for medborgerskapet i Norge også kan være knyttet til ideer om norskhet. Hensikt med å trekke det frem er ikke å antyde at normer, slike som normer for antrekk, er noe som alltid bevisst formidles til innvandrere. Heller er det ment som eksempel på hvordan slike implisitte normer kan være knyttet til ideer om norskhet (Thun, 2014) og virke inn i individuelle prosesser for medborgerskapet i Norge.

Eksempelet med bytte av antrekk kan også vise at vi både oppfatter og handler ulikt på normene, gitt vår egen erfaringsbakgrunn og det vi oppfatter som sannhetsregimer for anerkjennelse (Butler, 2015 og 2020). Hverken Amal eller Jamila har valgt å bytte antrekk, til tross for at de kanskje også oppfatter dette som en norm for anerkjennelse. Slik jeg har erfart det i mine samtaler med Jamila, er religion en viktig del av hennes identitet. Å skifte antrekk, ville for henne antakelig innebære en stor forhandling knyttet til egen identitet og hva som føles riktig. Ved å bevisst velge å *ikke* bytte antrekk, kan en diskutere om ikke Jamila også handler imot det de andre kvinnene oppfatter som en gjeldende norm for medborgerskapet i Norge. Det kan i seg selv sies å være en medborgerlig handling, der hun handler imot en norm, for å hevde sin rett til deltakelse på egne premisser (Butler, 2015 og 2020).

Butler (2020 s. 81) argumenterer for at sannhetsregimer og normer for anerkjennelse er foranderlige, gitt at de blir utfordret. Dersom en ser prosessen med å gi og motta anerkjennelse som en tosidig prosess, har begge parter ansvar for å inngå i en refleksjon og innta en kritisk holdning til normer og hvordan de utøves og formidles. Med andre ord ligger ikke ansvaret kun hos individet, som skal leve opp til normene, men krever også refleksjon andre veien, rundt normer og hvordan disse formidles til nye medborgere.

## 5.4 Medborgerskap som prosess – oppsummerende refleksjoner

Gjennom å analysere materialet mitt fra feltarbeidet, har jeg forsøkt å vise hva som kan inngå i kvinnenes prosesser for medborgerskap. Basert på det teoretiske rammeverket og feltarbeidet mitt oppsummerer jeg her min forståelse av *medborgerskap som prosess*.

Funnene kan vise at kvinnene handler aktivt for å fremme egen deltakelse i samfunnet både når det gjelder vertikalt/ formelt og horisontalt medborgerskap. Til tross for at formelt medborgerskap er viktig for kvinnene, er de i samtaler mer opptatt av horisontalt medborgerskap, altså egen opplevelse av sosial og kulturell tilhørighet, samt posisjonering i samfunnet (Kabeer, 2005).

Innledningsvis i teorikapittelet skrev jeg at bruken av begrepet *medborgerskap* kan ha ekskluderende tendenser (Lister, 2007). For Butler (2015 s. 5), henger de ekskluderende mekanismene i samfunnet sammen med hvordan man trekker opp skillelinjer mellom hvem som er innenfor og hvem som er utenfor. Gjennom feltarbeidet mitt, har jeg funnet eksempler på hvordan kvinnenes opplevelser av utenforskap kan være knyttet til krav og normer for medborgerskapet i Norge. I oppgaven ønsket jeg å operasjonalisere begrepet *medborgerskap* på en slik måte, at det kunne fungere inkluderende. Altså et perspektiv, som i større grad fungerte inkluderende, enn hva et normativt perspektiv på medborgerskap kan gjøre. Medborgerskap som prosess er ikke mitt begrep, men noe jeg har satt sammen basert på ulike tekster i feltet, som «snakker samme språk» og bruker lignende sammensetninger, slik som *Performative citizenship* (Hildebrandt et al., 2019).

Hovedskillet ligger i å endre perspektiv fra å betrakte medborgerskap som noe statisk, noe man *har, er* eller kan *oppnå*, over til å betrakte det som noe dynamisk og i prosess (Fejes et al., 2018; Biesta & Lawy, 2006a og b). I oppgaven har jeg brukt en slik tilnærming for å synliggjøre hvordan kvinnene faktisk utøver sitt medborgerskap, fremfor å vurdere om kvinnene lever opp til normene. Samtidig har jeg forsøkt å vise hvordan en prosesstilnærming kan avdekke barrierer kvinnene støter på, samt hvilke støttestrukturer som bygger opp under deres individuelle prosesser.

Jeg har i stor grad basert meg på Judith Butler (2015 og 2020) sin relasjonelle forståelse av subjektet. Det vil si at en ikke ser subjektet som statisk, men i stadig



endring, i relasjon til sine omgivelser. Jeg støtter meg videre på Isin og Nielsen (2008) og Cruikshank (1999), der de knytter en dynamisk forståelse av subjektet til medborgerskap som prosess og *medborgerlige handlinger* (Isin og Nielsen, 2008).

Materialet mitt støtter opp under et slikt syn. Kvinnene i min studie inngår i ulike prosesser, på ulike arena av livet, der deres handlinger og forhandlinger bidrar til nye posisjoneringer som medborgere i Norge.

Under feltarbeidet ble jeg også mer bevisst hvordan ulike strukturelle betingelser lager et felt av mulige handlinger for kvinnene. Kvinnen i min studie har ulik tilgang, når det gjelder hvilke handlinger som er mulige. For Amal kan eksempelvis normen om deltakelse i arbeidsliv bidra til utenforskap, dersom hun ikke har strukturer rundt seg, som bygger opp under og støtter hennes handlinger. Jeg ser begrepene *performativitet* (Butler, 2015 og 2020) og *acts of citizenship* hos Isin og Nielsen (2009) som fruktbare når det gjelder å analysere hvordan enkeltstående handlinger kan inngå i en prosess for å fremme eget medborgerskap.

Normenes betydning viste seg å bli en større del av oppgaven enn hva jeg først hadde sett for meg. I materialet finner jeg at svært mange av kvinnens handlinger og forhandlinger når det gjelder eget medborgerskap, kan sees i lys av hva og hvordan de oppfatter gjeldende normer for medborgerskapet i Norge. Dette eksemplifiserer hvordan strukturer, normer og sannhetsregimer virker inn på kvinnene forut for deres handlinger (Butler, 2015 s. 63). Normene synes å ha en sterk betydning når det gjelder hvilke handlinger kvinnene velger å sette i verk, hva de oppfatter som viktig og relevant, og hvordan de forteller om seg selv.

Butler (2015 s. 40) knytter normer og anerkjennelse sammen, ved å mene at normene skaper rammer for hvordan en kan gi eller motta anerkjennelse. Kvinnene kan være i ulike prosesser, der de både skal oppfatte, forstå, tolke, og respondere på ulike normer for anerkjennelse. På bakgrunn av mine funn, kan en argumentere for at kvinnenes ulike handlinger ikke bare handler om en kamp for formelle rettigheter, men i høy grad også handler om en kamp for anerkjennelse som medborgere i Norge. Hvilke handlinger kvinnene oppfatter å gi anerkjennelse kan da være av betydning for hvilke de handlinger de velger å sette i verk, og når de kan tillate å føle seg nyttige. Materialet kan slik bidra til å synliggjøre hvordan prosesser for medborgerskap utspiller seg innenfor og imot ulike sannhetsregimer, som virker inn på våre handlinger.

Andre studier (Horst et al., 2020) har vist hvordan folk i Norge forstår begrepet «aktiv medborger». Med mitt arbeid ønsker jeg, i likhet med Jdid, (2021 s. 247) å problematisere bruken av dikotomiene *passiv/ aktiv* og *offentlig /privat* når det gjelder medborgerskap. I oppgaven har jeg gjort rede for og drøftet hvordan slike dikotomier kan fungere ekskluderende når en knytter de til medborgerskap. Her har jeg lagt vekt på hvordan dikotomiene kan være knyttet til normer for anerkjennelse (Butler, 2015 og 2020). Eksempelvis uttrykker flere av kvinnene i studien at de ikke opplever å være en del av samfunnet, eller opplever å være «på vei inn». De knytter dette blant annet til normen om deltakelse i arbeidslivet i Norge, og opplever ikke at handlingene de allerede gjør bekrefter dem som viktige deltakere i samfunnet. Kvinnene trekker eksempelvis ikke frem arbeid i hjemmet eller det å støtte opp egne barn, som viktige handlinger når det gjelder eget medborgerskap.

Når jeg problematiserer bruken av dikotomiene er det fordi de reiser spørsmål om hvor grensene for anerkjennelse skal settes, når det gjelder hva som regnes som å være aktiv, eller hvor handlinger skal utføres for at en kan regnes som aktiv.

Videre kan aktiv/ passiv medborger være problematisk å bruke, siden handlinger som innenfor normene kan regnes som det å være aktiv, ikke nødvendigvis bidrar til opplevelse av medborgerskap for den enkelte. Man blir ikke «mer» medborger av å delta på dugnad, eller å bestå en norskprøve, for eksempel.

Hva som signaliseres i styringsdokumenter når det gjelder det gjelder krav og normer for medborgerskap kan virke inn på hvilke normer som formidles, både på skolen og i samfunnet ellers. Videre viser mine funn at en del av normene kan formidles implisitt. Denne typen diskurser om medborgerskap, som bygger på dikotomier som aktiv/passiv kan underbygge ideen om at medborgerskap er noe en *får* gjennom de kunnskaper og ferdigheter en tilegner seg ved å delta i eksempelvis norskopplæring eller i dette tilfelle, grunnskole for voksne, eller ved å utføre visse handlinger.

I forståelsen av medborgerskap som prosess har jeg bygget på Butler (2015 og 2020), Isin og Nielsen (2008) og Hildebrandt et al. (2019), der handlingene *gjør* subjektet. Jeg slutter meg til deres syn, der *medborgerlige handlinger* er handlinger som involverer subjektet i en ny relasjon til sine omgivelser og bidrar til en subjektivering ved å sette i verk noe nytt (Isin og Nielsen, 2008). På grunnlag av studien synes jeg dette er en fruktbar tilnærming, der flere av kvinnenes handlinger i dagliglivet kan være

gode eksempler på nettopp medborgerlige handlinger. I forståelsen av medborgerskap som prosess regner jeg disse medborgerlige handlingene som aktive handlinger. Med andre ord, så er kvinnene allerede svært aktive. Det er ikke noe de trenger å bli.

### **Medborgerskap og Kroppslighet**

Til tross for at jeg av plasshensyn ikke har viet *medborgerskap og kroppslighet* stor oppmerksomhet under funn og diskusjoner i oppgaven, har dette fanget min interesse underveis. Som nevnt i metodekapitlet (kap. 3.2.2) fikk jeg anledning til å delta på en workshop i bruk av «Performance» i kvalitative studier, i regi av pedagogisk institutt, UiB høsten 2020. Dette ga meg inspirasjon og vekket min nysgjerrighet i forhold til hvordan kroppslighet henger sammen med medborgerskap. Under feltarbeidet forsøkte jeg å være bevisst på å fange opp hvordan kroppslige erfaringer og fornemmelser bidro inn i deltakernes prosesser for medborgerskap. Blant annet brukte jeg Nilufers kroppslige erfaringer med å fjerne hijaben, som del av analysen. Ved andre anledninger har jeg reflektert rundt hvordan kroppslige erfaringer hos deltakerne kunne frembringe et behov for medborgerlige handlinger, som skaper endring i deres liv. Erfaringene kunne være positive, men kunne også være knyttet til barrierer eller ubehag kvinnene opplevde. Butler (2015) skriver om hvordan kroppslighet og opplevelse av felleskap kan være knyttet sammen. Hun skriver blant annet om hvordan kroppen, på samme måte som subjektet, ikke er løsrevet fra sine omgivelser (Butler, 2015 s. 129). I videre studier av medborgerskap som prosess, kunne det være interessant og relevant å tematisere dette perspektivet som del av prosesser for medborgerskap.

## AVSLUTNING

Gjennom arbeidet med oppgaven ønsket jeg å bidra i samtalen om hvordan medborgerskap kan forstås som en prosess, fremfor noe en kan oppnå som resultat av opplæring. Med utgangspunkt i kvinnenes egne fortellinger ønsket jeg å beskrive hvordan hva som kan inngå i deres prosesser for medborgerskap.

På bakgrunn av det jeg opplever som økt polarisering i samfunnet, har et av mine motiv hele veien vært å finne frem til inkluderende forståelser av medborgerskap. Dette har jeg forsøkt å gjøre ved å legge vekt på kvinnenes faktiske arbeid for deltakelse, fremfor normative vurderinger av dem som medborgere. Med oppgaven har jeg derfor forsøkt å endre en normativ spørsmålsformulering som «hvordan skal en medborger være» over til «hvordan utøver kvinnene sitt medborgerskap?».

Ved å følge fire innvandrede kvinner under grunnskoleopplæring i om lag ett år, og gjennom analysen i etterkant av feltarbeidet har jeg forsøkt å svare på hovedproblemstillingen:

«Hvordan uttrykker og formidler voksne innvandrede kvinner under grunnskoleopplæring prosesser for medborgerskap gjennom sine fortellinger?»

I deltakerportrettene har jeg forsøkt å vise frem hvordan kvinnene formidler prosesser for medborgerskap. Gjennom sine fortellinger formidler kvinnene om både det ytre og indre arbeidet de gjør, for å kunne oppleve seg som deltakere i samfunnet. Disse prosessene kan utspille seg på ulike arena i livet, samtidig eller på ulik tid, men dreier seg om handlinger kvinnene setter i verk for å fremme egen opplevelse av å være en deltaker i samfunnet.

I mine analyser ser jeg dette arbeidet som deler av prosesser for medborgerskap. Analysen av feltarbeidet kan vise at prosesser for medborgerskap kan utspille seg både langs den vertikale (formelle) og den horisontale akse for medborgerskap, men at kvinnene i sitt dagligliv i hovedsak er mest opptatt av deltakelse langs den horisontale akse, som handler om individets sosiale og kulturelle tilhørighet og posisjonering i samfunnet (Kabeer, 2005).

I mine funn kommer det frem at flere av kvinnene ikke opplever seg selv som en del av samfunnet «enda». Det vil si, at de forteller om seg selv og posisjonerer seg som å være i en prosess der de er «på vei inn» i samfunnet. Opp mot det som kan leses som

kvinnenes oppfattelse av normer for medborgerskap i Norge, synes de å plassere seg selv på mellomstadier. For dem henger dette sammen med opplevelsen av å være en (viktig) deltaker i samfunnet, først når du har en jobb og tjener sine egne penger.

Grunnskoleopplæringen ser likevel ut til å ha en stor betydning når det gjelder kvinnenes egne prosesser for medborgerskap. Ved å delta i grunnskoleopplæring opplever flere av kvinnene at de har fått en sosial tilhørighet og en sosial arena. Å komme seg ut av huset hver dag er for alle kvinnene noe de beskriver som svært viktig.

Samtidig ser det ut til at opplæringen i seg selv kan bidra til å fremme kvinnenes opplevelse av medborgerskap og deltakelse, ved å gi dem verdifulle verktøy og forståelse for samfunnet de lever i. Grunnskoleopplæringen kan også sette i verk indre forhandlinger hos kvinnene når det gjelder egne posisjoneringer, sett i forhold til hva de mener å kunne oppnå og mestre. Flere av kvinnene opplever mestring i fagene, og har dermed også fått troen på at de kan klare videre utdanning, slik at de på sikt kan få et fagbrev.

Motivasjonen for å ta grunnskoleopplæring er for alle kvinnene knyttet opp mot ønske om deltakelse i arbeidslivet på lik linje som «de andre». Slik sett kan grunnskoleopplæringen oppleves både som en støttestruktur, men samtidig også en stor barriere, både faglig og økonomisk for flere av kvinnene i studien.

Videre har jeg i mine tolkninger av kvinnens fortellinger opplevd at de ser det som sitt ansvar å leve opp til kravene som stilles i arbeidslivet og samfunnet ellers. For de av dem som ikke mestrer dette, kan ansvaret være tungt å bære alene og bidra til opplevelse av utenforskap.

I analyse av feltarbeidet ble det også tydelige for meg hvordan kvinnenes handlinger er nært knyttet opp mot *hva* de oppfatter som normer for medborgerskap, hvilke ytre krav de stilles ovenfor, slik som krav til norskferdigheter, og deres situertethet innenfor ulike strukturer og normer generelt.

Flere av kvinnenes indre prosesser og forhandlinger for medborgerskap og deltakelse handler også om hvordan de ser seg selv, hva de opplever som viktig for dem, og hva de er fortrolige med å endre på. Under feltarbeidet ble jeg bevisst på at dette er et arbeid, som ofte ikke er synlig og heller ikke anerkjennes når en snakker om medborgerskap. Jeg støtter meg på Butler (2020) og Anzaldúa (1987) når jeg

argumenterer for at disse indre forhandlingene er del av prosesser for medborgerskap. Jeg argumenterer også for at det er behov for anerkjennelse av prosessene den enkelte står i, og se disse i lys av strukturer den enkelte befinner seg innenfor og i relasjon til. Tema reiser spørsmål om hvor ulike det er rom for å være, når det gjelder å tilpasse seg ulike normer for medborgerskapet i Norge. Det stiller også spørsmål om hvordan normer for medborgerskap formidles og oppfattes hos nye borgere.

Som nevnt i kapittel 5.4, kan jeg på bakgrunn av arbeidet mitt med oppgaven, hevde at prosesser for medborgerskap ikke bare handler om å oppnå og beholde formelle rettigheter, men i stor grad også kan handle om prosesser for å få anerkjennelse som en deltaker i samfunnet. Gjennom arbeidet mitt i voksenopplæringen ser jeg daglig hvordan mange deltakere jobber aktivt for å få en plass der de opplever anerkjennelse i samfunnet, for den de er og det de har å bidra med. Ved å også anerkjenne og belyse prosessene den enkelte står i, kunne en samtidig ha utvidet forståelsen for hva som regnes for å være en *aktiv medborger*.

## Pedagogiske implikasjoner

Når det gjelder hvilken betydning oppgaven og funnene kan ha for det pedagogiske feltet generelt og voksenopplæring spesielt, vil jeg anta at drøftingen kan bidra med refleksjon omkring hvordan normer for medborgerskap formidles i utdanningsløpet til nye medborgere.

Videre kan studien bidra til å stille spørsmål omkring hvilke mål som skal ha forrang når det gjelder innvandreres medborgerskap, og hvilken rolle voksenopplæringen skal ha når det gjelder spenningen mellom ulike mål i læreplanen for grunnskolen og mål i integreringsloven. I læreplanverkets overordnede del, opplæringens verdigrunnlag 1.1 står det blant annet at;

«Alle elever skal behandles likeverdig, og ingen elever skal utsettes for diskriminering. Elevene skal også gis likeverdige muligheter slik at de kan ta selvstendige valg. Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn. Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes. Derfor er vi avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes»

Dersom deltakere i grunnskole for voksne skal gis muligheten til å ta selvstendige valg, kan en ut fra funn i studien også argumentere for at barrierer, slik som økonomi må ryddes av veien for at flere skal kunne ta reelle valg.

## Veien videre

Etter å ha arbeidet med det teoretiske rammeverket og materialet i over to år, synes jeg etter hvert at kan gripe fatt i noe av bildet når det gjelder medborgerskap. Dette har likevel opplevdes som svært komplekst, der det har vært utfordrende å skille begreper fra hverandre og bruke klarspråk i egne resonnementer.

Når det gjelder svakheter ved undersøkelsen, mener jeg at studien kunne vært styrket, dersom jeg hadde fått operasjonalisert hvordan jeg vil bruke begrepet *medborgerskap* på et tidligere tidspunkt i feltarbeidet. Ettersom jeg hadde få empiriske studier å bygge arbeidet mitt på, ble feltarbeidet derfor også en måte å teste ut hvordan ulike teoretiske begreper kunne tas i bruk og operasjonaliseres. Jeg vil anta, at dersom jeg hadde fått finjustert bruk av begrepene tidligere, kunne jeg ha fanget opp flere observasjoner, og stilt tydeligere spørsmål tidlig i feltarbeidet. Samtidig henger dette også antakelig sammen med at jeg har lite erfaringer med å gjennomføre større undersøkelser, og at en mer erfaren forsker ville løst dette annerledes.

Dersom jeg skulle ha foreslått tema for videre studier når det gjelder medborgerskap som prosess, tenker jeg det kunne være relevant å undersøke hvordan normer for medborgerskap formidles til deltakere i voksenopplæringen, med særlig henblikk på om dette gjøres som en «innlæring» av normer, eller om det skapes rom for dialog, refleksjon og transformativt arbeid hos begge parter.

Videre kunne det også være relevant å studere videre hvordan kroppslighet og prosesser for medborgerskap kan henge sammen. Hvilken betydning har eksempelvis opplevelse av isolasjon, eller plasser man oppholder seg på når gjelder egen opplevelse av deltakelse i samfunnet?

På bakgrunn av arbeid med masteroppgaven har jeg videre sett, at det er få norske studier som omhandler hvordan ulike grupper i samfunnet utøver sitt medborgerskap. Dette er etter mitt syn et tema som kunne bidra til bevissthet og refleksjon når det gjelder å skape inkluderende forståelser for medborgerskap i Norge.

## LITTERATUR

- Abamosa, J. Y. (2021). Social inclusion of refugees into higher education: policies and practices of universities in Norway. *Educational review (Birmingham)*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.2009443>
- Ahmed, S. (2000). *Strange encounters : embodied others in post-coloniality*. Routledge.
- Ahmed, S. (2012). *On being included : racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.
- Ahmed, S., Auestad, L., & Ahmed, S. (2021). *Gledesdrepnde essays* (1. utgave. ed., Vol. 81). Cappelen Damm akademisk.
- Alvesson, M., & Kaerreman, D. (2007). Constructing Mystery: Empirical Matters in Theory Development. *The Academy of Management review*, 32(4), 1265-1281. <https://doi.org/10.5465/amr.2007.26586822>
- Anderson, B. (2006). *Imagined communities : reflections on the origin and spread of nationalism*. (2. Utg.). Verso.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands La Frontera: The New Mestiza*. (4.utg.). Aunt Lute Books.
- Ben-Ari, A., & Enosh, G. (2011). Processes of Reflectivity: Knowledge Construction in Qualitative Research. *Qualitative social work : QSW : research and practice*, 10(2), 152-171. <https://doi.org/10.1177/1473325010369024>
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative research : QR*, 15(2), 219-234. <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Biesta, G., & Lawy, R. (2006a). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63-79. <https://doi.org/10.1080/03057640500490981>
- Lawy, & Biesta, G. (2006b). Citizenship as practice: The Educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x>
- Butler, J. (2015). *Notes toward a performative theory of assembly*. Harvard University Press.
- Butler, Holm-Hansen, L., & Svendsen, S. H. B. (2020). *Kjønn, performativitet og sårbarhet* (1. utgave., Vol. 77). Cappelen Damm akademisk.
- Constas, M. A. (1992). Qualitative Analysis as a Public Event: The Documentation of Category Development Procedures. *American educational research journal*, 29(2), 253-266. <https://doi.org/10.3102/00028312029002253>



- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Cruikshank, B. (1999). *The will to empower: Democratic citizens and other subjects*. Cornell University Press.
- Dahlstedt, M., Fejes, A., Olson, M., Rahm, L., Sandberg, F., & Olsen, M. (2017). Medborgarskapandets paradoxer [Paradoxes of citizen formation: Medborgarskapspositioneringar i berättelser om tillhörighet i migrationens tid. [Citizenship positioning in stories about belonging in an era of migration. *Sociologisk Forskning*, 54(1-2), 31-50.
- Delanty, G. (2003). Citizenship as a learning process: disciplinary citizenship versus cultural citizenship. *International Journal of Lifelong Education*, 22(6), 597-605. <https://doi.org/10.1080/0260137032000138158>
- Enslin, P & White, P. (2003). Democratic citizenship. I Blake, Smeyers, Smith & Standish (red.). *The Blackwell guide to the Philosophy of Education*. Blackwell Publishing.
- Fejes, A., Dahlstedt, M., Olson, M., & Sandberg, F. (2018). *Adult Education and the Formation of Citizens: A Critical Interrogation*.
- Feminist Epistemology. (2008). | Lisa M. Given (Red.) *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. SAGE Publications, Inc. doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781412963909>
- Fangen, K. (2010). *Deltafagende observasjon* (2. utgave ed.). Fagbokforlaget.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany: State Univ. Of New York Press.
- Hildebrandt, P., Evert, K., Peters, S., Schaub, M., Wildner, K., Ziemer, G. (Red.) (2019). *Performing Citizenship*. Palgrave Macmillan.
- Hildebrandt, P. Peters, S. (2019). Introduction. | P. Hildebrandt., K. Evert., S. Peters., M. Schaub., K. Wildner & G. Ziemer(Red.), *Performing Citizenship* (s.1-13). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-97502-3>
- Horst, C., Erdal, M. B., & Jdid, N. (2020). The "good citizen": asserting and contesting norms of participation and belonging in Oslo. *Ethnic and racial studies*, 43(16), 76-95. <https://doi.org/10.1080/01419870.2019.1671599>
- Iversen, A. (2014). Collecting narratives? *Nordic psychology*, 66(2), 135-149. <https://doi.org/10.1080/19012276.2014.928484>
- Inin, E. & Nielsen, G.M. (2008). *Acts of Citizenship*. Zed Books.

- Jdid. (2021). *"Taking part in society the way I am". An exploration of active citizenship norms in Denmark and Norway*. The University of Bergen.  
<https://hdl.handle.net/11250/2725986>
- Kabeer N. (2005) 'The Search for 'Inclusive' Citizenship: Meanings and Expressions in an Inter-connected World' in (ed) N. Kabeer *Inclusive Citizenship: Meanings and Expressions*, Zed Books, London
- Klinkmann, S.-E. (2012). Forskning som förstärker stereotypisering. En kritisk diskussion om forskningsetik i Riie Heikkiläs avhandling Bättre folk, bättre smak? *Elore*, 19 (2), 93-118. <https://doi.org/10.30666/elore.79017>
- Kvale, Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg., p. 344). Gyldendal akademisk.
- Lawrence-Lightfoot, S., Davis. J.H. (1997). *The art and science of portraiture*. (1. utg.). Jossey-Bass.
- Lillejord, S. & Søreide, G.E. (2003). Tell med your story: Using narratives from interviews to understand indigenous knowledge. *Indilinga African Journal of Indigenous Knowledge Systems*, 2(1), 89-97.
- Lister, R. (2007). Inclusive Citizenship: Realizing the Potential. *Citizenship Studies*, 11(1), 49-61. <https://doi.org/10.1080/13621020601099856>
- Lugones, M. (1992). On Borderlands/La Frontera: An Interpretive Essay. *Hypatia*, 7(4), 31-37. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.1992.tb00715.x>
- Lynnebakke, B., & Fangen, K. (2011). Tre oppfatninger av norskhet - opphav, kulturell praksis og statsborgerskap. *Sosiologi i dag*, 41 (3-4), 133-155.
- Ong, A., Dominguez, V. R., Friedman, J., Schiller, N. G., Stolcke, V., & Ying, H. (1996). Cultural Citizenship as Subject-Making: Immigrants Negotiate Racial and Cultural Boundaries in the United States. *Current anthropology*, 37(5), 737-762. <https://doi.org/10.1086/204560>
- Olson, M., Fejes, A., Dahlstedt, M., & Nicoll, K. (2015). Citizenship discourses: production and curriculum. *British Journal of Sociology of Education*, 36(7), 1036-1053. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.883917>
- Osler, A., & Lybaek, L. (2014). Educating 'the new Norwegian we': an examination of national and cosmopolitan education policy discourses in the context of extremism and Islamophobia. *Oxford review of education*, 40(5), 543-566. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.946896>
- Reynolds, T., Erel, U., & Kaptani, E. (2018). Migrant mothers: performing kin work and belonging across private and public boundaries. *Families, relationships and societies*, 7(3), 365-382. <https://doi.org/10.1332/204674318X15233476441573>

- Riese, H., & Harlap, Y. (2021). Utdanning, rasialisering og tilhørighetens grenser. *Norsk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7, 132-146.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2048>
- Rugkåsa, & Universitetet i Oslo Sosialantropologisk institutt. (2010). *Transformasjon og integrasjon : kvalifisering av minoritetsetniske kvinner til arbeid og deltakelse i den norske velferdsstaten: Vol. no. 242* (p. 289). Sosialantropologisk institutt, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Silverman. (2014). *Interpreting qualitative data* (5. utg.). SAGE.
- Sümer, S., Halsaa, B., & Roseneil, S. (2014). Gendered Citizenship in a Multidimensional Perspective: The Challenges Facing Norway within the Nordic Model. *NORA : Nordic journal of women's studies*, 22(4), 283-298.  
<https://doi.org/10.1080/08038740.2014.964769>
- Thun, C. (2015). Grenser for norskhet? - Om barns medborgerskap og kulturelt mangfold i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(3-04), 194-207.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-04>
- Tjora, A. H. (2018). *Viten skapt: kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Vassenden, A. (2011). Hvorfor en sosiologi om norskhet må holde norskheter fra hverandre. *Sosiologi i dag*, 41(3-4), 156-182.  
<https://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/1034>
- Watson, C. (2009). The 'impossible vanity': uses and abuses of empathy in qualitative inquiry. *Qualitative research* : 9(1), 105-117.  
<https://doi.org/10.1177/1468794108098033>
- Yuval-Davis, N. (1997). Women, Citizenship and Difference. *Feminist review*, 57(1), 4-27. <https://doi.org/10.1080/014177897339632>
- Yuval - Davies, N. (2001) Citizenship, territoriality and the gendered construction of difference. (2001). In *Democracy, Citizenship and the Global City*, 181-198. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203354384-18>
- Yuval-Davis, N. (2007). Intersectionality, Citizenship and Contemporary Politics of Belonging. *Critical review of international social and political philosophy*, 10(4), 561-574. <https://doi.org/10.1080/13698230701660220>
- Yuval-Davis, N. (2015). Situated Intersectionality and Social Inequality. *Raisons politiques : études de pensée politique*, 58(2), 91-100.  
<https://doi.org/10.3917/rai.058.0091>

### **Læreplan:**

- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del: verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon.

Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen (udir.no)

**Lover og forskrifter:**

Integreringsloven. (2020). *Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid.* (LOV-2020-11-06-127). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2020-11-06-127>Integreringsforskriften. (2020).

Forskrift til integreringsloven. FOR-2020-12-15-2912. Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2020-12-15-2912>

Folketrygdloven (1997). Lov om folketrygd. LOV-1997-02-28-19. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1997-02-28-19>

Valgloven (2002). *Lov om valg til Stortinget, fylkesting og kommunestyre.* LOV-2002-06-28-57. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2002-06-28-57>

**Nettsteder:**

De nasjonale forskningsetiske komiteene, NESH. (2021, 16.desember).

*Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora.*

Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi | Forskningsetikk

SSB (2018, 12.desember) *Voksne i grunnskoleopplæring.* Notater 2018/47. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/voksne-i-grunnskoleopplaering>

Thorsen, D. E. (2022, 17.juni) Medborgerskap | *Store norske leksikon.* <https://snl.no/medborgerskap>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 6. desember). *Fakta om grunnskolen 2021-2022.* Fakta om grunnskolen 2021-22 (udir.no)

Utlendingsdirektoratet. Hentet 18.11.2022 fra <https://www.udi.no/>

## OVERSIKT OVER VEDLEGG

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til deltakere

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Tematisk oversikt over samtaler

Vedlegg 4: empirinær koding

Vedlegg 5: Tankekart kategorisering

Vedlegg 6: Eksempel på kategorisering