



Det Helsevitenskapelige fakultet – Institutt for vernepleie

## **Å inkludere flyktninger i ordinært arbeidsliv**

En studie av flyktningers erfaringer fra deltakelse i Introduksjonsprogrammet

Kai Morten Kolberg

Masteroppgave i Funksjonshemming og Deltakelse – MFMO60 - Mai 2021





# Forord

Arbeidet med å skrive denne masteroppgaven har vært en spennende og lærerik reise. En reise som har ført med seg opplevelser av både glede, frustrasjon, sinne og ikke minst takknemlighet, takknemlighet til mange personer som har påvirket meg og gitt meg motivasjon til å stå i dette utdanningsløpet.

Først og fremst vil jeg takke min kone og mine barn. Dere er verdens mest tålmodige og rause mennesker, som har gitt meg handlingsrom til studere til bachelor og master i 9 sammenhengende år. Til min veileder; Postdoktor, Gunn Elin Fedreheim ved UiT Norges arktiske universitet: Uten din støtte, dine push i riktig retning, måten du har oppmuntret meg på, og ikke minst hatt tro på meg, ville nok denne oppgaven blitt vanskelig å fullføre. Tusen takk! Jeg sender også en STOR takk til deg, Hanne L. Myhre, min medstudent og venn, som har inspirert og utfordret meg gjennom både bachelor- og masterstudiene. Uten deg i livet mitt, hadde ikke denne oppgaven blitt ferdigstilt. Takk for alle motiverende ord og spark bak. Det har jeg trengt. Jeg må også takke «mine medforskere» på bacheloroppgaven som har samtykket til at jeg kan bruke deler av bacheloroppgavens materiale i denne studien. Sist, men ikke minst vil jeg takke «*Maher*», «*Hossein*», «*Raina*», «*Said*» og «*Ares*» for at dere stilte opp og delte historiene deres med meg. Historiene dere fortalte vil forhåpentligvis utgjøre en positiv forskjell for andre som følger i deres spor. Håper dere alle har nådd eller når de mål dere satte dere. Denne oppgaven dedikeres dere.

Kabelvåg 18.mai 2021

Kai Morten Kolberg

# Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie som baserer seg på intervju av fem personer som har erfaring med å være deltakere i Introduksjonsprogrammet. Et kvalifiseringsprogram for å inkludere flyktninger til arbeidsdeltakelse. Studien har en fenomenologisk tilnærming, og følgende problemstilling belyses:

*Hvilken kjennskap har flyktninger med høyere utdanning til hurtigsporsordningen?* - En studie av fem flyktnings erfaringer med «Hurtigspor» som et element i introduksjonsprogrammet.

Det empiriske materialet består av semistrukturert intervju med fire menn og en kvinne som deltar i introduksjonsprogrammet. Alle er rekruttert fra deltakerliste, utarbeidet av NAV i deltakernes bostedskommune. Det teoretiske perspektivet er ment å belyse forholdet mellom intervjupersonenes erfaringer og introduksjonsprogrammets innhold og utøvelse. Utdrag fra Djuve m.fl. sine teorier om introduksjonsprogrammet og norskopplæring, Lillevik og Tyldums perspektiver på hvordan introduksjonsordningen erfarer ute blant programdeltakere, og deres sitt perspektiv på hvordan ulike integreringstiltak fungerer, og Eriksen og Sajjad teorier om ulike kulturperspektiver og forventninger til minoritetsgrupper i møte med den norske skolen.

Sentrale tema som drøftes i oppgaven er: Hvordan introduksjonsprogrammet er individuelt tilpasset den enkelte deltaker og hvilken kunnskap intervjupersonene har til hurtigsporet som ordningen og tiltaksmulighet, hvordan godkjenning av tidligere utdanning påvirker kvalifikasjonsløpet og egen påvirkning av utarbeidelse av introduksjonsplan. Fokus på det norske språket gjennom norskopplæring og ulike språkpraksiser. Behov for råd og veiledning, veilederens som verktøy for deltakelse i hurtigsporet og veilederens roll i individuell tilpassing av introduksjonsprogrammet. Ulike hensyn og perspektiver i møte med integrering av flyktninger.

# Abstract

This master's thesis is a qualitative study based on interviews with five people who have experience of being participants in the Introduction program. A qualification program to include refugees for work participation. The study has a phenomenological approach, and the following issues are highlighted:

**What knowledge do refugees with higher education have of the high-speed rail system? - A study of five refugees' experiences with "the high-speed rail system " as an element in the introductory program.**

The empirical material consists of a semi-structured interview with four men and a woman participating in the introductory program. All are recruited from the list of participants, prepared by NAV in the participants' municipality of residence. The theoretical perspective is intended to shed light on the relationship between the interviewees' experiences and the content and practice of the introductory program. Excerpts from Djuve et al. their theories about the introductory program and Norwegian language teaching, Lillevik and Tyldum's perspectives on how the introductory scheme is experienced among program participants, and their own perspective on how different integration measures work, and Eriksen and Sajjad's theories about different cultural perspectives and expectations of minority groups in meeting the Norwegian school.

Key topics discussed in the thesis are: How the introductory program is individually adapted to the individual participant and what knowledge the interviewees have about the fast track as the scheme and opportunity, how approval of previous education affects the qualification course and own influence of preparation of introductory plan. Focus on the Norwegian language through Norwegian language teaching and various language practices. Need for advice and guidance, the supervisor's as a tool for participation in the fast track and the supervisor's role in individual adaptation of the introductory program. Different considerations and perspectives in the face of refugee integration.

# Innholdsfortegnelse

Forord .....	3
Sammendrag .....	4
Abstract .....	5
1 Innledning.....	9
1.1 Integrering, kvalifisering og deltakelse .....	10
1.1.1 Integrering .....	11
1.1.2 Kvalifisering .....	14
1.1.3 Deltakelse .....	15
1.2 Tidligere forskning .....	18
1.3 Formulering og bakgrunn for valg av problemstilling .....	19
1.4 Problemstilling .....	21
2 Teoretisk rammeverk.....	22
2.1 Integrering gjennom bestemmelse og utøvelse .....	22
2.2 Integrering gjennom arbeidsdeltakelse.....	23
2.3 Deltakelse i introduksjonsprogrammet.....	30
2.4 Godkjenning av tidligere utdanning .....	30
2.5 Motivert til å nå egne mål om arbeidsdeltakelse .....	31
2.6 Relevante lovverk for studien .....	31
2.6.1 Introduksjonsloven .....	31
2.6.2 Opplæringsloven .....	32
2.6.3 Grunnloven.....	32
2.6.4 Ligestillings- og diskrimineringsloven.....	32
2.7 Statistikk, rapporter og offentlige dokumenter .....	32
3 Metode.....	33
3.1 Forskningsdesign.....	33

3.2	Samfunnsvitenskapelig metode.....	33
3.2.1	Kvalitativ tilnærming .....	34
3.2.2	Kvalitativt forskningsintervju .....	35
3.2.3	Semistrukturert intervju.....	36
3.3	Innsamling av data .....	37
3.4	Undersøkelsesutvalg.....	37
3.4.1	Intervjuguide .....	38
3.4.2	Rekruttering av intervjupersoner.....	38
3.4.3	Samtalen - Intervjuet .....	39
3.4.4	Fra tale til tekst - Transkripsjonen.....	39
3.5	Analyse av datamateriale .....	40
3.5.1	Seks trinn i analysen.....	40
3.5.2	Koding og kategorisering .....	42
3.6	Evaluering av kvalitativ undersøkelse.....	42
3.6.1	Reliabilitet – Pålitelighet.....	43
3.6.2	Gyldighet – Validitet – Generalisering .....	43
3.7	Forskningsetiske retningslinjer .....	44
3.7.1	Etiske refleksjoner .....	45
3.8	Avslutningsvis.....	47
4	Drøfting .....	48
4.1	Et individuelt tilpasset introduksjonsprogram.....	48
4.1.1	Kunnskap om «Hurtigsporsordningen» .....	49
4.1.2	Godkjenning av tidligere utdanning tar tid .....	53
4.1.3	En tilpasset introduksjonsplan – IP .....	55
4.2	Fokus på å lære det norske språket.....	57
4.2.1	Norskopplæring.....	58

4.2.2	Språk- og arbeidspraksis som tiltak .....	60
4.3	Behov for råd og veiledning .....	62
4.3.1	Veilederen som verktøy for deltakelse i Hurtigsporet .....	63
4.3.2	Veilederens rolle i individuell tilpasning av programmet .....	65
4.4	Hensyn og perspektiver i møte med integrering av flyktninger .....	68
4.4.1	Den psykiske helse og dens påvirkningskraft på deltakelse .....	68
4.4.2	Skolen og flyktningen .....	69
4.4.3	Det psykososiale skolemiljøet .....	71
4.4.4	Betydningen av sosiale nettverk .....	71
4.4.5	Kulturperspektivet .....	72
4.4.6	Habiliterings- og rehabiliteringsperspektivet .....	74
4.4.7	Omsorgsperspektivet .....	75
5	Konklusjon .....	77
5.1	Hva fungerer? .....	77
5.2	Hva kan bli bedre? .....	78
5.2.1	Manglende veiledning .....	78
5.2.2	Relevante tilbud og tiltak .....	79
5.2.3	Manglende progresjon i norskundervisning .....	80
5.3	Utdanning eller sysselsetting? .....	81
	Litteraturliste .....	84
	Vedlegg nr. 1 - Intervjuguide .....	85
	Vedlegg nr. 2 – Informasjonsskriv om undersøkelsen .....	85
	Vedlegg nr. 3 – Samtykke til å delta i undersøkelsen .....	85
	Vedlegg nr. 4 – Godkjenning av undersøkelsen .....	85



# 1 Innledning

Jeg har i denne studien møtt fem mennesker som alle er deltakere i introduksjonsprogrammet i sin kommune, for å få et innblikk i deres erfaringer og opplevelser. I samtalene jeg hadde med dem uttrykte de både glede over å få muligheten til å gå på skole, men også frustrasjon over barrierer de møtte på veien. De har klare målsettinger for veien videre, men er også innforstått med at drømmen de har for fremtiden kanskje ikke blir oppfylt helt slik de hadde håpet. Manglende kunnskap på systemnivå gjør at enkelte av deltakerne ikke utfordrer systemet slik de har rett til, selv om de vet at tilbudet de har fått kunne vært annerledes, mens andre opplever å ikke nå frem med sine klager.

Kommunen disse fem deltakerne tilhører har organisert sitt introduksjonsprogram gjennom at rådgiverfunksjonene ligger hos NAV-kommune, mens norskopplæringen kjøres gjennom voksenopplæringen. Andre tiltak gjøres i samhandling med det lokale næringsliv og frivillige organisasjoner. Deltakerne som er med i denne studien representerer ikke majoriteten av introduksjonsdeltakere i verken denne kommunen eller på landsbasis. Formålet med denne studien er å kartlegge om de utvalgt deltakerne erfarer at introduksjonsprogrammet ivaretar deres målsettinger om å kvalifisere seg til videre utdanning eller arbeidsdeltakelse. Studien tar utgangspunkt i deltakernes egne fortellinger og erfaring fra introduksjonsprogrammet. Jeg skal likevel prøve å vektlegge de erfaringene som fremstår som vanskelige og ikke fungerer for den enkelte deltaker, og vurdere disse opp mot intensjonene i introduksjonsordningen.

Jeg har som utgangspunkt og forventning, at introduksjonsprogrammet fungerer som beskrevet i de nasjonale føringer, som har til formål å regulere og sikre at integreringsarbeidet i Norge utføres i tråd med gjeldende lovverk. Selv om studien vektlegger det som ikke fungerer, er det viktig å formidle at deltakerne også har positive erfaringer fra å være i introduksjonsprogrammet. Andre kvalitative studier viser til at deltakere i introduksjonsprogrammet beskriver at det har fungert bra for dem. Dette må jeg ha med meg og ta høyde for når jeg i studien beskriver deltakere som erfarer å ikke få et individuelt tilpasset kvalifiseringsløp. I denne studien vil det kunne fremkomme kontraster mellom de ulike deltakernes erfaringer, som vil kunne si noe om potensialet til forbedring rundt de tilbud som gis den enkelte deltaker.

Integreringsloven (2020) beskriver i formålsparagrafen følgende:

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.

Min erfaring som avdelingsleder i en kommunal flyktningetjeneste har bidratt til økt nysgjerrighet og motivasjon til å søke ny kunnskap om hva flyktningene selv erfarer, og hva som er deres motivasjon for egen deltakelse i kvalifisering til arbeid. Jeg har lært mye gjennom å kunne følge flyktningene på deres reise inn i det norske samfunnet fra ankomst til de er ferdig i den kommunale introduksjonsordningen som varer i 5 år. Møter med frustrert flyktninger som opplever tap av sosiale roller og nye kjønnsrollemønstre har også gitt meg kunnskap om at det finnes kulturelle barrierer i disse menneskenes liv som etniske nordmenn normalt ikke reflekterer over i møte med utdanning og arbeid.

Jeg skal i studien forsøke å formidle den viktige stemmen til flyktninger som deltar i introduksjonsprogrammet utfra deres forventninger til fremtidig deltagelse i arbeid eller evt. videre utdanning. Disse stemmene er også en del av Prosjekt ALIN 4, uten at dette nødvendigvis gir de samme funn, grunnet min og prosjektets ulike problemstillinger. Transkriberte lydopptak, sammen med egne notatater og observasjoner danner mitt empiriske grunnlag fra intervjupersonene, der jeg har brukt kvalitativt forskningsintervju som metode.

## **1.1 Integrering, kvalifisering og deltakelse**

Integrering, kvalifisering og deltakelse som fenomener vil nok mange mennesker kunne ha en formening om, og begrepet opptar også mange i dagens samfunn. Media presenterer ofte informasjon om flyktninger som skaper sterke reaksjoner ute i samfunnet, med påfølgende debatter. Disse debattene blir ofte en arena for sterk ordbruk og politisk spill, hvor det ofte presenteres påstander som ikke har rot i faktisk dokumentasjon. Om man tar utgangspunkt i de forhold mange flyktninger kommer fra, viser fakta at det stort sett går bra med de aller fleste av flyktningene.

Om man tror at flyktningene skal være ferdig integrerte, kvalifiserte og deltakende over natten, så viser fakta at dette tar tid. Flyktninger både ønsker og tar utdannelse, og mange kommer i arbeid, noe som over tid vil kunne endre vår oppfatning av dem (Olsen, 2012:16).

### 1.1.1 Integrering

I denne studien står *Integrering* som et av de mest sentrale begrepene. Begrepet kan omhandle ulike retninger som f.eks. god eller dårlig, vellykket eller feilslått integrering, noe som gjør det utfordrende om man ser begrepet i en generell forståelsesramme. Derfor er det viktig å kontekstualisere og se til hvilken sammenheng begrepet vurderes. For denne oppgaven vil en vellykket integrering være at gapet mellom deltakernes forutsetninger for å kvalifisere seg til utdanning og arbeidsdeltakelse, og introduksjonsordningens intensjoner om et individuelt tilpasset introduksjonsprogram er minimert. En feilslått integrering vi da kunne fastslås om de gapet mellom de samme forutsetninger og intensjoner er økende.

Lars Østby (Østby, 2016a) har definert vellykket integrasjon som å finne sted «dersom urimelige og ikke selvvalgte forskjeller mellom minoritet og majoritet minker, over tid og mellom generasjoner». I denne definisjonen trekkes det et klart skille mellom ulikheter mellom minoriteter og majoriteten som indikerer manglende integrering og de som ikke gjør det (Barstad og Molstad, 2020).

Historisk kan vi se tilbake på hvordan ulike parallellsamfunn har oppstått, hvor fattig og rik, majoritet og minoritet bor geografisk adskilt å ikke lever sammen, og hvordan denne type segregering påvirker samfunnsstrukturer gjennom fraskyvning. Dette vil utfordre intensjoner om god integrering og gi negative konsekvenser for samfunnsveksten gjennom lavere rekrutering til arbeidsdeltakelse. Noe som igjen vil kunne bidra til å skape flere brukere av velferdsordningen enn produktive samfunnsyttere som fyller velferdskassen gjennom produksjon og kjøpekraft. Dårlig integrering av minoritetsgrupper viser seg ofte å gå utover de svakeste enkeltindividene i dette samfunnet, som f.eks. kvinner (SSB, 2016). Eriksen (2010:65) siterer (Salimi, 1996) som skriver: «Målet for integrasjon mellom kulturelt ulike mennesker er i all hovedsak å knytte fellesnevner, ikke fullstendig likhet».

Begrepet integrering står sentralt hos politikere, offentlige instanser og de samfunnsaktører som utøver og håndhever nasjonale føringer, som igjen er regulert gjennom integreringspolitikken. På andre siden står bl.a. flyktninger, en gruppe som er i behov av hjelp og bistand for å integrere seg til å bli deltakende individer i samfunnet – de som integreringsmålene er rettet mot.

Integrering av innvandrere handler konkret om kvalifisering, utdanning, arbeid, levekår og sosial mobilitet; innflytelse i demokratiske prosesser; deltakelse i sivilsamfunnet; og tilhørighet, respekt, forforskjeller og lojalitet til felles verdier. Det er resultatene, altså hva som oppnås langs disse dimensjonene, som avgjør hvor vellykket integreringen er (NOU, 2011:14:11).

Nasjonale føringer beskriver også inkludering i arbeidslivet som et konkret mål, og det er rettet fokus mot kvalifisering av gruppen «flyktninger» til deltakelse i arbeidslivet. Det er høye krav

til både språkferdigheter og formalkompetanse i det norske arbeidsmarkedet, noe som kan skape utfordringer i prosessen med å få integrert flyktninger til arbeidsdeltakelse.

Integrering i denne studien omhandler også møte mellom norske samfunnskulturer og de kulturer deltakerne bringer med seg. «*Det er opplagt at kulturforskjeller ofte er en viktigmedvirkende årsak til kommunikasjonsproblemer, misforståelser og konflikter*» (Eriksen og Sajjad, 2012:46). Deltakerne har kommet til Norge fra land hvor kulturer ofte avviker fra norske kulturer. Gjennom å forstå å ha kunnskap om kultur som begrep kan jeg på den ene siden bedre forstå de perspektiver deltakerne har, men på en annen side, kan jeg bli så fokusert på begrepet at de fenomener som fremkommer i studien tilegnes og blir tolket kun utfra et kulturperspektiv. Kulturteorier kan derfor fungere som generaliserende og stereotypiske myter (Ytrehus 2001:219). En definisjon på selve begrepet kultur finner man i Eriksen og Sajjad (2012:35) som skriver: «*Kultur, eller sivilisasjon, er den komplekse helhet som består av kunnskaper, trosformer, kunst, moral, jus og skikker, foruten alle de øvrige ferdigheter og vaner et menneske har tilegnet seg som medlem av et samfunn*».

For å kunne lykkes med utdanning og arbeidsdeltakelse Norge er det nesten en forutsetning at man har kunnskap og kjennskap til både samfunnsstrukturer og ulike norske kulturelle koder, og hvordan disse påvirker egen integrering og deltakelse. Eriksen og Sajjad (2010) skriver at begrepet *flerkulturelt samfunn* først ble normalisert på 1990-tallet, og er et forholdsvis ny begrep i en kulturbetegnelse av vårt samfunn. Vi kjenner vårt samfunn som fleksibelt hvor kulturer skli inn i hverandre og blander seg, mens begrepet kunne tolkes dit hen at der er grenser mellom de diverse kulturene i et vårt samfunn. Dette betyr ikke at integrering forstås som å bli «norske», slik assimilering åpner for, men heller at deltakerne tilpasser sin kultur til vår og omvendt. Sammensmelting av kulturer beskrives som akkulturasjon (ibid).

Hva som er rette eller galt svar på å være godt integrert finnes nok ikke. Deltakerne i introduksjonsprogrammet er like forskjellige som de er like. Perspektiver på hva som er viktigst og hva som skal vektlegges mest vil være forskjellig hos dem. I et samfunnsperspektiv ser vi på grad av måloppnåelse på ulike områder som å lære seg norsk, fungere i arbeidslivet og delta på samfunnets øvrige arenaer på samme måte som etniske nordmenn.

Integrering er et begrep som går igjen i ulike sosiale kontekster når det er snakk om innvandring. Men hva betyr egentlig dette begrepet og hvorfor er mange så opptatt det? De fleste er opptatt av å fremme integrering fremfor assimilering. Det vil si et samfunn der alle har like rettigheter, plikter og får en likeverdig behandling. Likevel vil mange oppfatte meningsinnholdet i begrepet forskjellig og det kan derfor være vanskelig å gripe tak i hva ordet betyr.

Når integrasjon diskuteres som tema i det offentlige er utgangspunktet og ordskiftet i diskusjonene hvordan innvandrere, og andre grupper som i større eller mindre grad anses som å stå utenfor felleskapet, skal bli en del av samfunnet og hva dette omhandler. Integrasjon kan derfor sies å være: «*Veien inn i det norske samfunnet*», en beskrivelse Østby (2001) siteres på i Barstad og Molstad (2020:9). Likevel finnes det ingen definisjon av integrasjon som alle kan forenes om, eller hva som forklarer hvilke elementer som ligger til grunn for en vellykket integrering.

Statistisk Sentralbyrå (SSB) har til nå ikke operert med noen definisjon av integrering, på tross av at integrering ofte er et implisitt eller eksplisitt tema for statistikken vi produserer om innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Noen avklart definisjon eksisterer heller ikke hos statistikk- byråene i våre nærmeste naboland eller i EU (Østby, 2016b). I den sosiologiske faglitteraturen har, som Brochmann (2017) skriver, integreringsbegrepet blitt «brukt både om en *prosess*, der deltakerne blir gjort og gjør seg selv til deler av helheten, og om den samfunnsmessige *tilstanden* der deltakerne inngår i et sluttet hele». Ut over dette er det stor uenighet om hva integrering egentlig innebærer og om det er en prosess som kan (og skal) styres (ibid:10).

På arbeids- og sosialdepartementets hjemmeside kan man lese at integrering er et ord som ikke er lett å definere, da forskjellige assosiasjoner og bruk gir ulike meninger. Normalt omtaler integreringsbegrepet veien mot målet som et resultat av en prosess. Grupper av mennesker eller enkeltpersoner kan derfor være integrert i større eller mindre grad i forbindelse med politiske målsetninger om eksempelvis deltakelse i arbeidslivet. Hvis disse målene ikke er presise eller kan etterprøves, er det stor fare for at man snakker forbi hverandre. «*Videre står det at integrering er et begrep som heller må brukes om veien mot målet enn målet selv*». Det er gjennom integreringsprosessene enkeltmennesket skal innlemmes i samfunnsfellesskapet. (Regjeringen, 2017).

Hvis man ser til Stor norsk leksikon (SNL) definisjon av integrering, sier den at begrepet integrering er et gjeldende prinsipp i norsk innvandringspolitikk, og at begrepet tar utgangspunkt i at innvandrere og flyktinger skal bli funksjonsdyktige medborgere i samfunnet, uten at de skal stå i fare for å gi slipp på sin etniske- og kulturelle identitet. SNL henviser også til introduksjonsprogrammet i sin definisjon (Store norske leksikon, 2021). Funksjonsdyktig i møte med hva? Det beskrives ikke i deres definisjon.

Mange av flyktingene som kommer til Norge oppdager dessverre at utdannelsen deres ikke blir godkjent i Norge og ender ofte opp i lavtlønnede yrker, i stedet for en bedre lønnet jobb innen sitt fagfelt. Med tanke på at det er i nærmiljøet integreringen foregår, er det gjennom integreringstiltak satt mer fokus på frivillig arbeid. Integrerings- og mangfoldsdirektoratet

(IMDi) mener at det er viktig å styrke det frivillige arbeidet lokalt. Det er oftest i kommunene man finner resultatet av integreringsarbeidet, noe som sier oss at integreringen krever en innsats både fra innvandrerbefolkningen og deres etnisk norske medborgere i lokalsamfunnet (IMDi, 2021). Selv om integrering ofte omtales som en prosess som omfatter befolkningen som helhet, handler dette også om prosessen til enkeltindividene. Det er ikke samfunnet som skal integreres av mennesker, men det enkelte menneske som integreres til samfunnet. Derfor er enkeltindividets mulighet for deltakelse så viktig for integreringen. Frivillige organisasjoner kan være med på å gjøre det lettere for den enkelte å finne sin plass i lokalmiljøet (ibid). IMDi's definisjon sier i motsetning til andre definisjoner at integrering omfatter hele befolkningen og ikke bare innvandrerbefolkningen. De viser også til viktigheten med å kunne delta for å finne sin plass i lokalmiljøet.

Samfunnsdebatten handler alt for ofte om «oss» og «dem», og disse debattene dreier seg ofte om hvordan de andre skal tilpasse seg «oss», men ikke om det er noe vi burde forandre på for å komme «dem» i møte. Dette er det motsatte av IMDi's beskrivelse av integrering som en gjensidig prosess. Gjennom å bruke et nedlatende språk i omtale av flyktninger og andre innvandrere påroper både enkelte politiske miljøer og majoritetsbefolkningen seg en moralsk overlegenhet. Effekten av dette kan man se over store deler av Europa og USA de siste årene hvor både politikere-, og majoritetens megafoner har vært brukt med fullt volum for å forsterke fremmedfrykt hos befolkningen. Dette medfører raskt til etniske skillelinjer i samfunnet.

### **1.1.2 Kvalifisering**

Hva er inkludering og hvilke faktorer påvirker grad av inkludering? Dette er spørsmål som opptar samfunnet på mange områder. Skole og arbeidsliv er to nasjonale samfunnsområder hvor det satses konkret på inkludering for å øke menneskers deltakelse. Deltakelse i arbeidslivet krever at deltaker blir inkludert, men også at deltaker er kvalifisert, og de siste 30 år har vært preget av større og større krav til formalkompetanse for å kvalifisere til deltakelse i arbeidslivet.

Over alt i verden er skolen et av statens viktigste virkemidler – om ikke det viktigste – for å bidra til fellesskap og kulturell samhørighetsfølelse i befolkningen. I de fleste land er det også en sterk ideologi om at alle skal lære omtrent det samme på skolen. [...] I vår type samfunn er skolen viktigere enn den har vært noen gang tidligere, i den stand at mer og mer av sosialiseringen finner sted der. Noen snakker i denne sammenheng om en forskyvning av ansvar (Eriksen & Sajjad, 2012:137).

Eriksen & Sajjad (2012) beskriver her et system som vil kreve kunnskap om den norske kulturen og hvordan man sosialt samhandler med andre mennesker. Med status som flyktning og være en del av minoritetsbefolkningen i Norge innebærer livene deres mer enn bare å gå på

skole å komme seg i arbeid. Derfor har mine mange års erfaring fra arbeid med flyktninger og den kunnskap jeg har tilegnet meg, spart meg for en god del arbeid i søken etter de erfaringer flyktninger som deltar i introduksjonsprogrammet har.

Et nasjonalt uttalte mål for flyktingarbeidet i Norge har vært og er fortsatt, integrering og full deltagelse i samfunnet. Et av insentivene for å nå dette målet er integreringstilskudd som bosettingskommunene mottar i 5 år per bosatt. Dette er en statlig særtilskuddsordning som skal dekke ekstrakostnader og sette bosettingskommunene i stand til å integrere flyktninger på generelt grunnlag i samfunnet slik at de skal bli deltakende og selvhjulpne medborgere. Et annet nasjonalt fokusområde er å kvalifisere flyktingene til deltakelse i ordinært arbeid gjennom introduksjonsordningen (Gran og Scoufia, 2018).

### 1.1.3 Deltakelse

Årlig anmoder staten norske kommuner om å bosette flyktninger, og helt fra starten på 1980-tallet har det vært noenlunde jevne bosettingstall som har variert fra 3000 til 6000 personer årlig. Etter en økning i 2014 og 2015 nådde man en topp av nybosatte flyktninger i 2016 med over 15000 personer. En stor nedgang i antall asylsøkere i 2017 har ført til at behovet for bosetting nå er mindre (SSB, 2017).

Deltagelse, som fenomen, hvordan vi definerer begrepet, hvilke dimensjoner det har og hva slags perspektiver individ og samfunn har i møtet med *fenomenet* er omfattende. Som fenomen kan deltagelse forstås som et dimensjonalt begrep utfra flere perspektiver (Granlund, 2013).

Deltagelse ble et av de viktigste begrepene i politikken for funksjonshemmede på 90-tallet (Gustavsen, 2014). Manglende aktivitet og deltagelse for mennesker med funksjonsnedsettelse, hvor muligheten for god helse, selvbestemmelse og et sosialt liv kan være begrenset. Dette har ført til at samfunnet i større grad har hatt et bevisst fokus på disse områdene gjennom de siste 50 år. Gjennom økt kunnskap og bevissthet på viktigheten av god helse, aktivitet og deltagelse i menneskers liv har både målsettinger og virkemidler blitt nedfelt i nasjonale meldinger, offentlige dokumenter og rettigheter og plikter nedfelt i lovverk (ibid).

Nye endringer i samfunnets tjenester til mennesker med funksjonsnedsettelse ble presentert i to stortingsmeldinger i 1998-1999: *"Om handlingsplan for funksjonshemma 1998-2001. Deltaking og likestilling"* (Meld.st. nr.8, 1998-1999), og *"Ansvar og Meistring. Mot ein heilskapleg rehabiliteringspolitikk"* (Meld.st. nr.21, 1998-1999). Som dokument har *Ansvar og Meistring* skapt rom for en ny ideologisk tenkning rundt samfunnstjenester i forhold til

rettigheter, men ikke minst i forhold til at ideal og mål er; -bruker i sentrum for egen aktiv deltagelse og medvirkende i prosesser vedrørende eget liv. Stortingsmeldingen er også med på å skape en fokusendring på offentlige tjenester; fra behandling til samhandling. Gjennom en ny tenkning fra en medisinsk til en sosial/relasjonell modell og hvor tjenester i spesialisthelsetjenesten i større grad skal kunne utføres av kommunale tjenester.

Debatten rundt våre helsetjenester har også endret perspektivet på brukernes rettigheter. Et sentralt offentlig dokument i denne sammenhengen er; *Fra bruker til borger*. Jfr. sitat:

Målene om likestilling og full deltagelse henger nøye sammen, og er to sider av samme sak. Full deltagelse betyr muligheten til å delta på egne premisser i et samfunn som har rom for ulike måter å fungere på. Samfunnet må utformes slik at alle mennesker kan delta i størst mulig grad etter eget ønske. Dette stiller krav både til omgivelsenes fysiske utforming og til tenkemåte og holdninger (NOU 2001:22).

Et annet offentlig dokument; *Likeverd og tilgjengelighet* (NOU 2005:8) kan på mange måter ses på som en oppfølging av NOU 2001:22. Her foreslås bl.a. en diskriminerings- og tilgjengelighetslov hvor alle skal ha rett til lik deltagelse i samfunnet. Lov om forbud mot diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne (diskriminerings- og tilgjengelighetsloven) trådte i kraft 01.01.2014, og har som formål å fremme likestilling uavhengig av funksjonsevne. Likestilling innebærer: a) likeverd, b) like muligheter og rettigheter, c) tilgjengelighet og d) tilrettelegging. Loven skal bidra til nedbygging av samfunnsskapt funksjonshemmende barrierer og hindre at nye skapes.

I NOU 2010: 5 Aktiv deltagelse, likeverd og inkludering Et helhetlig hjelpemiddeltilbud. Jfr. Sitat:

Siden FNs internasjonale år for funksjonshemmede i 1981 har det overordnede mål for politikken vært full deltagelse og likestilling i samfunnet. Målet har vært at alle med nedsatt funksjonsevne skal få rett til å delta i samfunnet på egne premisser. Til grunn for dette ligger en politisk erkjennelse av alle menneskers iboende menneskeverd.

Denne utredningen foreslår bl.a. å overføre deler av det statlige ansvaret over på kommunene. Grunnen til dette er et ønske om å oppnå mer helhetlige løsninger og bedre kostnadskontroll.

I følge Gustavsén (2014), har forskere vist større teoretisk interesse de siste årene for deltagelsesbegrepet, på samme måte som normalitetsbegrepet og integreringsbegrepet skapte slik interesse noen tiår tidligere.

Deltagelse er blitt et viktig begrep både i internasjonale- (participation) og i nasjonale styringsdokumenter, i utforming av lovgivningen og beskrivelse av praktiske tiltak (ibid).

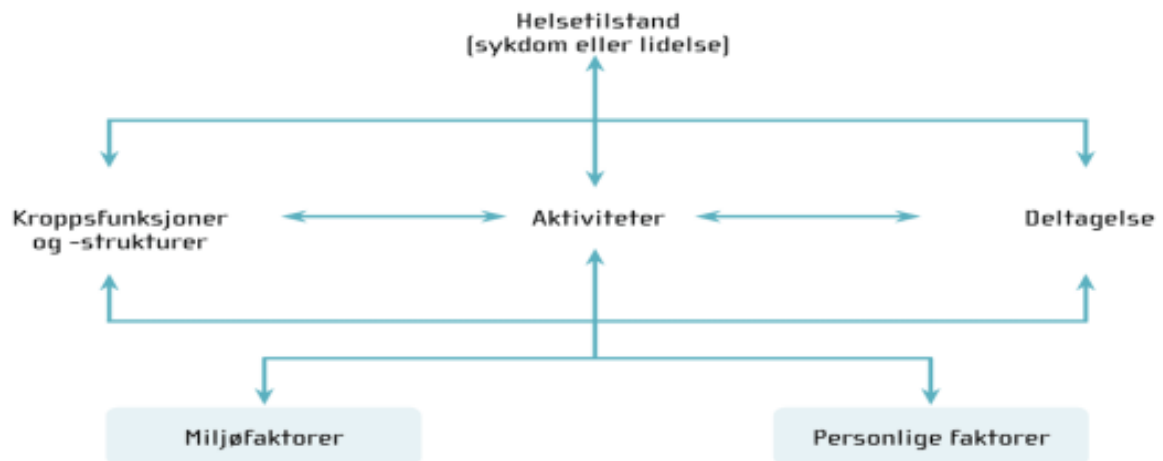
Dette er med på å skape en forståelse av at samfunnet ønsker å ta ansvar som premissleverandør for hva og hvordan det offentlige tjenestetilbudet skal se ut. Og spesielt opp mot mennesker



med funksjonsnedsettelse som opplever funksjonshemninger som deltagende individer i møte med sine omgivelser.

ICF definerer begrepet deltagelse som; *å engasjere seg i en livssituasjon*. Samtidig definerer ICF deltagelse i samhandling med aktivitet hvor på aktivitet defineres som; *et menneskes utførelse av oppgaver og handlinger*” (ibid).

Figur 2: ICF – en teoretisk modell



Modellen over illustrerer en teoretisk modell, og hvordan faktorer som sosiale-, individuelle-, omgivelsesmessige påvirker aktivitet og deltakelse. Med utgangspunkt i samme teoretiske modell illustrerer Gustavsen (2014) hvordan deltakelse kan bli vurdert ut fra WHO's bestemmelse i ICF, av hvordan et individ fungerer på eller ikke fungerer på, skal bedømmes ut fra et antall funksjonsområder som; -læring og kunnskapsanvendelse, -allmenne oppgaver og krav, -kommunikasjon, -mobilitet, -egenomsorg, -mellommenneskelige relasjoner, -viktige livsområder og samfunnsliv, og sosiale livsområder.

Marginalisering som begrep brukes ofte i vår tid uten at det alltid har et presist innhold. Ifølge Bailly og Weiss-Altaner (1995), Pedersen (1996) kommer begrepets etymologiske opphav av det latinske ordet *margio*, som betyr kant eller grense og har fellestrekk med *periferi*, siden begge begrepene representerer motsetninger til *sentrum* (Heggen, Jørgensen og Paulgaard, 2003:55).

I et sosiologisk perspektiv dreier marginalisering om både enkeltindividers og grupper manglende deltagelse på arenaer hvor det forventes at de deltar ut fra spesielle normer og kriterier (Germani, 1980).

Heggen, Jørgensen og Paulgaard (2003) ser også på marginalisering i et kulturelt perspektiv, hvor lokalsamfunn eller grupper av mennesker opplever tilknytning gjennom fellesskap som tradisjoner, vaner gjensidige former for plikter og rettigheter.

For marginaliserte og segregerte grupper i samfunnet viser det seg at aktivitet og deltagelse ofte forekommer i fellesskap med likesinnede. Om dette gjør noe med selvbildet til mennesker tilhørende slike grupper kan være nærliggende å tro.

## 1.2 Tidligere forskning

Tidligere analyser viser at det kan være store forskjeller i kommunenes resultatoppnåelse etter ordningen med obligatorisk introduksjonsprogram ble innføringen. Det er ulike fokusområder som blir beskrevet i disse analysene. Sammensetningen av programdeltakerne er et fokusområde, hvor det søkes etter å kunne forklare forskjeller i oppnådde resultater, mens det i en rapport fra SSB fokuseres på arbeidsmarkedsforhold lokalt (A. Enes, 2014; A. W. Enes & Henriksen, 2012; Henriksen & Kraakenes, 2010; Lillegård & Seierstad, 2013). Fokus på hvordan introduksjonsprogrammet er organisert og hvilket innhold som tilbys i introduksjonsprogrammet er gjort i andre analyser (Djuve & Kavli, 2005; Djuve, Kavli, & Hagelund, 2011; Kavli, Hagelund, & Bråthen, 2007; Rambøll, 2011a).

Det er gjort en nyere studie i de fem største byene i landet. Studiens formål er å evaluere organisering, ressursbruk og resultatoppnåelse av ti introduksjonsprogram i disse storbyene (Ideas2Evidence, 2014). Enes (2014) skriver at statistisk sentralbyrå (SSB) har årlig siden 2006 utarbeidet en monitor for introduksjonsordningen hvor de forskjellige avgangskohorter og deres overgang til arbeid og utdanning analyseres (A. Enes, 2014). For å gi en best mulig oversikt over den samlede sammensetningen av introduksjonsprogrammets deltakere og i hvilken grad de kommer videre ut i arbeid eller utdanning ett år etter avsluttet introduksjonsprogram, er disse analysene brutt ned på kommunenivå.

Den siste monitoren viser at det i perioden mellom 2013 – 2017 varierte andelen av deltakere som var kommet ut i arbeid ett år etter avsluttet introduksjonsprogram fra 58 % for 2015-kohorten, til 63 % for 2017-kohorten. For samtlige kohorter er andelen økende de neste to til fem årene, og for 2013-kohorten var andelen som var kommet ut i arbeid i 2018 oppe i 67 %. Det er også klare forskjeller blant de tidligere deltakerne som er kommet ut i arbeid etter introduksjonsprogrammet når det gjelder utdanningsnivå sammenlignet med den øvrige befolkningen. Mens godt over halvparten (53 %) av de tidligere deltakerne har grunnskole som

høyeste utdanning som sitt høyeste utdanningsnivå, var det tilsvarende tallet for den øvrige befolkningen mellom 20-50 år bare 18 % i 2018. Blant de tidligere deltakerne av introduksjonsprogrammet er det bare 5 prosent som har utdanning på videregående skolenivå, og 12 % på høgskole-/universitetsnivå, mens i den øvrige befolkningen har 35 % videregående skolenivå, og 40 % har utdanning på høgskole-/universitetsnivå (Lunde og Lysen, 2020). SSBs monitor viser altså at det er stor forskjell i resultatoppnåelse fra år til år.

### **1.3 Formulering og bakgrunn for valg av problemstilling**

Utgangspunkt for min valgte problemstilling ligger i min erfaring som avdelingsleder i flyktingetjenesten i Vågan Kommune og som prosjektdeltaker i ALIN 4. Jeg har gjennom de siste årene vært med på å organisere et kommunalt tjenesteområde for å legge til rette for at flyktninger opplever samfunnsdeltakelse gjennom bl.a. deltakelse i introduksjonsprogrammet.

Introduksjonsprogrammets deltakere varierer med ett spenn fra elever som er analfabeter og aldri har hatt skolegang til akademikere med høyere utdanning fra universitet. Dette medfører at prosessen med å integrere seg oppleves betraktelig annerledes fra én flyktning til én annen. Dette har en sammenheng med ulike faktorer som spenner fra kultur, tilknytning, utdanningsnivå, alder, kjønn, samt egne og andres forventninger, og ikke minst hvilket lærings- og klassemiljø de møter i skole og utdanning.

Jeg skal i min studie forsøke å formidle den viktige *stemmen* til flyktninger som deltar i introduksjonsprogrammet utfra de forventninger disse har til både utdanning og arbeidsdeltakelse. Disse *stemmene* er også en del av Prosjekt ALIN 4, «Å inkludere flyktninger i ordinært arbeidsliv. En evaluering av samhandlingen mellom stat-kommune og av «Hurtigspor» for flyktninger».

Arbeidspakke 4 i ALIN (ALIN 4) skal se nærmere på tiltak for inkludering av flyktninger i arbeidslivet og består av syv medlemmer som danner arbeidsgruppen. Bedre integrering av flyktninger i arbeidslivet med utgangspunkt i samhandlingsmodeller mellom NAV og andre aktører er målet for arbeidet som skal gjøres i ALIN 4. Det skal ses nærmere på NAV-kontorene i tre kommuner i Troms og Finnmark, samt gjøres intervju av ansatte på disse kontorene, ansatte i kommunal sektor, praksisfeltet og min deltagelse som masterstudent i Prosjekt ALIN 4.

Det å kunne være en del av prosjekt ALIN 4 har vært en stor motivasjonsfaktor og drahjelp til denne studien, og dette er for meg, en helt annen læringsarena enn det å arbeide alene med et studie. Likevel er denne oppgaven mitt studie, som skal være et selvstendig produkt som

kanskje kan tette hull i egen og andres kunnskap om tema. Jeg ønsker ikke å kjøre et sololøp, men må vokte meg for å ikke lene meg for mye på prosjektets arbeid og eventuelle funn. Grensegangen her er kanskje smal, men likevel viktig å være bevisst. Jeg ønsker også at min studie skal kunne bidra med ny kunnskap til prosjektet.

Gjennom deltakelsen i dette prosjektarbeidet oppsto muligheten for å kunne se nærmere på hvordan introduksjonsprogrammet ivaretar og håndterer kvalifisering av flyktninger som kommer til Norge.

Introduksjonsprogrammet er ett av integreringstiltakene som den norske stat bruker for å innlemme flyktninger i vårt norske samfunn. Deltakelsen i dette programmet har variert, og det var en økning i antall deltakere fra ca. 13 200 personer i 2012 til ca. 28 750 personer i 2017. Deretter har det vært en reduksjon i antall deltakere i 2018 og 2019, hvor ca. 27 100 og ca. 20 900 personer deltok (ssb.no, 2020). Denne nedgangen vil muligens vedvare i årene som kommer, grunnet de strenge nasjonale føringene for antall flyktninger som får komme inn til Norge.

Befolkningstall viser at rundt 177 000 flyktninger og familiegjenforente over 16 år var bosatt i Norge i oktober 2015. 42 prosent av dem har grunnskole som høyeste oppnådde utdanningsnivå, mens 20 prosent, eller hver femte, har utdanning på universitets-/ høgskolenivå (kort og lang). Den tilsvarende andelen for universitet/høgskole er 32 prosent i den øvrige befolkningen (Bjugstad og Holseter, 2016).

Gruppen flyktninger med høyere utdanning er i mindretall som gruppe målt opp mot det totale antall flyktninger som deltar i programmet.

IMDi, NAV og Kompetanse Norge har utarbeidet en fagressurs kalt «**Hurtigspor**» for introduksjonsprogrammet, som retter seg mot målgruppen nyankomne flyktninger, med siste oppdatering i januar 2021 (IMDi, 2021). Elementet hurtigspor har til hensikt å legge til rette for bruk av arbeidslivet som læringsarena for den enkelte deltaker. Hurtigsporet er tiltenkt deltakere som allerede har relevant arbeidserfaring samt kompetanse fra videregående eller høyere utdanning.

Målgruppen for elementet hurtigspor er nyankomne flyktninger i introduksjonsprogrammet som har utdanning på videregående nivå fra før eller mer, og som skal ha et introduksjonsprogram på inntil seks måneder med mulighet for seks måneders forlengelse. Også andre deltakere med noe lavere nivå på medbrakt kompetanse kan være aktuelle for et hurtigspor. For å være aktuell for hurtigspor er det viktig at den medbrakte kompetansen kan anvendes i det norske arbeidsmarkedet. Dette innebærer at den enkelte har kompetanse eller erfaringer som kan relateres til arbeid i Norge, og som fyller et behov hos arbeidsgivere (ibid).

## 1.4 Problemstilling

Min problemstilling lyder: *Hvilken kjennskap har flyktninger med høyere utdanning til hurtigsporsordningen?* - En studie av fem flyktningers erfaringer med «Hurtigspor» som et element i introduksjonsprogrammet.

## 2 Teoretisk rammeverk

Besvarelsene til intervjupersonene gir et innsyn i deres unike hverdag som deltakere i introduksjonsprogrammet, en hverdag som har vært lite belyst i norsk forskning. Teori vil sammen med tidligere forskning kunne hjelpe besvarelsene opp til et mer analytisk nivå, og dialogen mellom forskningsspørsmålene, metodevalg, empiri og teoretisk perspektiv i forskningsstudien skal være tydelig. Tidligere beskrevet problemstilling er: *Hvilken kjennskap har flyktninger med høyere utdanning til hurtigsporsordningen?* - En studie av fem flyktningers erfaringer med «Hurtigspor» som et element i introduksjonsprogrammet.

Problemstillingen retter seg mot en gruppe menneskers erfaringer og beskrivelser av hurtigsporet og egen deltakelse i introduksjonsprogrammet, hvor programmet intensjon er å integrere deltakere til arbeidsdeltakelse. Denne deltakelsen kan også ses på i en større samfunnskontekst. For å kunne si noe om deres deltakelse og opplevelse av denne, trengs det derfor teori som representerer de ulike fenomen som fremkommer i deres fortellinger.

### 2.1 Integrering gjennom bestemmelse og utøvelse

Integrering av flyktninger og innvandrere styres i dag utfra nasjonale føringer. De offentlige myndighetene i Norge har utarbeidet ulike lovverk, forskrifter og rammevilkår som legger til rette for integrering på ulike områder gjennom forskjellige integreringstiltak. Brochmann (2002:50) forklarer dette med nasjonens behov for å kunne opprettholde et sunt og stabilt økonomisk- og politisk klima. Integrering handler m.a.o. ikke bare om de ulike tiltak og virkemidler som brukes for å integrere flyktninger og innvandrere, men også om politikk hvor myndighetene utvikler disse tiltakene for å nå de politiske målsettingene om integrering på ulike samfunnsområder. Når mennesker blir verktøy for politikk kan skillelinjene for hvem politikken gagnar bli utydelig.

Det er stortinget som er det bestemmende organ og som utformer integreringspolitikkenes rammer. Lov- og budsjettvedtak fastsetter rammevilkårene som ligger til grunn for måloppnåelse rundt de ulike tiltak og tilbud som skal benyttes i integreringsarbeidet. Regjeringen er det utøvende organ og har ansvar for at politikken som er bestemt på stortinget utøves i tråd med stortingets retningslinjer. Regjeringen har også ansvaret for de ulike departementer og deres oppgaver, eksempelvis Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (Regjeringen, 2021). På nivået under departementene finner vi ulike

direktorater. To direktorater som er med på å håndheve både flyktning- og integreringspolitikken er; integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi) og utlendingsdirektoratet (UDI). Disse direktoratene har ansvar for å iverksette ulike sentrale tiltakene i samarbeid med statlige etater, fylkeskommuner, kommuner, frivillige organisasjoner, innvandrersorganisasjoner og private aktører som bedrifter og næringsliv (IMDi, 2021). Selv om tiltakene som er utarbeidet på sentralt nivå, foregår gjennomføringen av disse på et lokalt nivå. Kommunene i Norge er et av de viktigste verktøyene for å få gjennomført integreringspolitikken, og de har også fått delegert retten til å selv styre integreringen gjennom de virkemidler og den statlige finansiering de har til rådighet. Dette for å nå integreringsmålene som er definerte på nasjonalt nivå av regjeringen og stortinget. Kommunens plikt ligger i å integrere alle flyktinger som kommunen har gitt bosetting, som nasjonalt tiltak plikter kommunen å integrere alle voksne flyktinger gjennom bl.a. introduksjonsprogrammet. På samme måte som kommunene utvikler egen lokal politikk, gir de nasjonale føringene kommunen handlingsrom til å utvikle egen integreringspolitikk.

En av grunnene til at integreringspolitikken endret seg på begynnelsen av 2000-tallet beskriver Djuve og Kavli (2007:213-214) til den økende kritikken mot innvandreres sosialavhengighet og manglende politisk vilje til å endre kvaliteten i det integreringsarbeid som ble utført og som førte til et enda større velferdsgap mellom flyktingene som minoritetsbefolkning og den øvrige befolkningen som majoritetsbefolkningen over de siste 20 årene. Som følge av dette ble det en del integreringstiltak og virkemidler samt strategier som skulle forbedre innvandreres levekår samt øke deres deltakelse i det norske samfunnet. I 2003 ble introduksjonsloven vedtatt. Den var kanskje den viktigste endringen som viste kritikerne at det lå en politisk vilje i bunnen for å få bedre integreringstiltak, samt at den skulle møte den kritikken som var rettet mot myndighetene.

## **2.2 Integrering gjennom arbeidsdeltakelse**

Lav reproduksjon og økt levealder blant mennesker bosatt i Norge, og den vestlige verden for øvrig, skaper utfordringer for samfunnets velferdstilbud. En av disse utfordringene, mangel på arbeidskraft kan og skal ifølge forskning (SSB, 2016) komme til å bli enda mer utfordrende i årene som kommer.

Introduksjonsordningen er et av flere offentlige insentiver som bl.a. skal motivere til økt arbeidsdeltakelse, og det har tidligere blitt gjort forskning på denne ordningen. En av de nyeste

forskningsrapportene er publisert av Fafo i 2017, hvor de i sin rapport konkluderer med at introduksjonsordningen som tiltak ikke er det viktigste, men kvaliteten på tiltakets innholdet og hvor tett oppfølging tiltaket som tilbys gis den enkelte deltager (Djuve m.fl., 2017).

Det har vært gjort store endringer de siste 15 årene i hvordan vi møter nyankomne flyktninger som kommer til Norge. Et fragmentert tilbud med varierende innhold var det innvandrerne ble tilbudt de første årene etter at Norge ble et innvandringsland. I 2004 kom introduksjonsloven og arbeidet med integreringsarbeid blant nyankomne flyktninger ble forbedret og mer standardisert med omfattende strukturer (ibid). Introduksjonsprogrammet trådte som følge av dette i kraft i samme år, og er et nasjonalt tiltak som gjennomføres lokalt, hvor kommunene har ansvaret å implementere de virkemidler og de metoder som skal til for å gjennomføre tiltaket.

Introduksjonsprogrammet er rettet mot nyankomne flyktninger og innvandrere samt deres familier som har fått innvilget midlertidig eller permanent oppholdstillatelse etter asylopphold eller er kommet som overføringsflyktninger (kvoteflyktninger). Denne målgruppen har både rett og plikt til å delta i introduksjonsprogrammet som går over to år og er et helårig kvalifiseringstiltak på fulltid. I 2004 var det allerede flyktninger som var bosatt, men som ikke kom inn under den nye tiltaksordningen, og som heller ikke var kommet seg ut i lønnet arbeid, og levde på sosialhjelpsstønader. Derfor ble det i 2005 utformet et nasjonalt prøveprosjekt «Ny Sjanse», utformet med utgangspunkt i introduksjonsprogrammets modell. «Ny Sjanse» ble senere erstattet av den mer kjente tilbudet «Jobbsjansen» som kom i 2013.

Det har i årene etter at introduksjonsloven ble innført, har det blitt gjennomført forskningsprosjekter og en rekke små og store evalueringer av introduksjonsprogrammet. Introduksjonsprogrammets tiltak og utforming har også måttet endre seg i takt med fremlagte anbefalinger. Forskningen har hatt en tendens til å bygge på programveiledere, lærere og andre kommunalt ansattes erfaringer og perspektiver, og deltakernes egne stemmer slipper ikke alltid til. For å kunne lage et tilpasset introduksjonstilbud som ivaretar deltakernes behov, kan det være nyttig å lytte til deltakernes egne stemmer. Hvilke tanker har flyktningene om introduksjonsprogrammets tilbud, og hva mener de kan gjøres annerledes for at de raskere skal komme seg ut i arbeid eller gjennom relevant utdanning (Lillevik og Tyldum, 2019).

Flyktingers deltagelse i ordinært arbeid og i samfunnet for øvrig, har vært gjenstand for politisk debatt i en årrekke. Dette bl.a. fordi det har vært reist kritikk mot manglende integreringstiltak av flyktninger i vårt samfunn. Det har i tillegg vært rettet kritikk fra både politisk hold og fra forskning på kvaliteten av den kommunale innsatsen rundt igangsatte integreringstiltak (Djuve m.fl., 2017).



Siden 2010 har det vært et uttalt mål å nå 70 % deltagelse i ordinært arbeid blant de som har avsluttet introduksjonsprogrammet (ibid), og i 2017 var måloppnåelsen 63 % i følge statistisk rapport fra SSB (Lunde og Lysen, 2020).

«Intro» som introduksjonsordningen kalles på folkemunne blant mange av flyktingene selv, er en ordning som tilbyr en introduksjonsstønad mot deltagelse i introduksjonsprogrammet. Introduksjonsloven (2020), beskriver *rett og plikt til deltagelse i introduksjonsprogrammet, rett og plikt til deltagelse i undervisning i norsk og samfunnskunnskap samt rett til introduksjonsstønad*. Dette er rettigheter og plikter som ikke bare rettes mot deltagere av programmet, men loven beskriver også kommunen som ansvarlig utfører av de tiltak som skal være på plass (ibid).

Den integrerte flyktning skal i «teorien» ha deltatt i introduksjonsprogrammet og gjerne gjennom hurtigsporsordningen, om forutsetningene for dette foreligger. For å kunne utvikle en forståelse av denne reisen kreves det en kunnskap om hva dette betyr i både teori og praksis.

Introduksjonsprogrammet tilrettelegges for person som har behov for grunnleggende kvalifisering. Introduksjonsprogrammet tar sikte på å:

- Gi grunnleggende ferdigheter i norsk.
- Gi grunnleggende innsikt i norsk samfunnsliv.
- Forberede for deltakelse i yrkeslivet
- Programmet skal være helårlig og på full tid, og skal minst inneholde:
  - Norskopplæring
  - Samfunnskunnskap.
- Arbeids- eller utdanningsrettede tiltak.

Gran (2018:5) skriver i forordet til boken «Introduksjonsprogrammet – I teori og praksis» av Gran og Scoufia (2018) følgende: «*Denne boken skal være en praktisk veileder med fokus på de viktigste faktorene som bidrar til at flyktinger blir aktive deltakere i Norge*». Etter at flyktinger ankommer bostedskommune starter prosessen med å legge til rette for et kvalifiseringsløp for den enkelte flyktning. Kartlegging av utdanningsnivå, språkkunnskaper og tidligere arbeidserfaring. Dette gjøres utfra en modell utarbeidet for å finne hvilket introduksjonsløp flyktingen skal ha (ibid:147).

For at den enkelte deltaker skal kunne følge et tilpasset forløp gjennom introduksjonsordningen, skal det lages en IP (integreringsplan), tidligere kalt individuell plan (IMDi, 2021). IP er en lovfestet rett alle deltakere i programmet har gjennom introduksjonsloven (2020, § 6), som lyder:

Det skal utarbeides en individuell plan for den som skal delta i introduksjonsprogram. Planen skal utformes på bakgrunn av en kartlegging av vedkommendes opplæringsbehov og av hvilke

tiltak vedkommende kan nyttiggjøre seg. Planen skal bygge videre på tiltak som vedkommende har gjennomført før bosetting i kommunen.

Jeg har valgt å se til Gran og Scoufia (2018) og Djuve m.fl. (2017) og deres beskrivelser av hvordan introduksjonsprogrammet skal ivareta deltakernes rett og plikt til å gjennomføre programmet. Dette for å belyse de opplevelser flyktningene selv beskriver som avvikende fra gjeldende teori og egenerfart praksis.

Organisatorisk forankring av introduksjonsprogrammet kan påvirke den enkelte deltaker. Jeg vil derfor se på hvordan Djuve m.fl. (2017) beskriver hvilken organisatorisk forankring kommunene velger, og hvordan denne organisering oppleves å fungere for flyktningene som deltar i programmet. I de fleste av landets kommuner organiseres introduksjonsprogrammet gjennom NAV eller flyktingetjeneste/enhet, andre har delt organisering hvor det er flere aktører involvert i introduksjonsordningen. Mange kommuner har også byttet organisatorisk forankring de siste 15 årene (Kavli m.fl., 2017:56-61).

Om dette gjøres gjennom NAV, flyktingetjeneste/enhet, voksenopplæring, karrieresentre, introduksjonssentre eller andre, og har det vært endringer i den organisatoriske strukturen ønsker jeg å se på grad av påvirkning dette har for kvalifiseringsreisen til deltakerne.

For å kunne belyse eventuelle barrierer flyktningene møter i programmet vil jeg se til Bjugstad og Holseter (2016) som beskriver flyktninger og utdanningsbakgrunn, og Tønnesen og Andersen (2019) som ser på bosettingskommuner og integrering blant voksne flyktninger, samt hvem som bosettes hvor, og hva som er sammenhengen mellom bosettingskommunens egenskaper og videre integreringsutfall? Dette for å se etter potensielle negative effekter kommunestørrelse, antall deltakere og utdanningsnivå kan ha for muligheten til deltakelse i hurtigsporsordningen.

Den norske integreringspolitikken kategoriserer innvandrere. Alle typer innvandrere mottar ikke samme hjelp for å integrere seg i samfunnet. Dette har myndighetene fastslått til å gjelde flyktninger og deres familier samt innvandrere som har fått asyl i Norge og er mellom 18-55 år. Det er da lagt vekt på at myndighetene ikke har like mye ansvar for andre typer immigranter og innvandrere, eksempelvis innvandring som følge av ekteskap eller arbeidsinnvandring (Hagelund og Kavli 2007:264). De førstnevnte gruppene er vurdert som personer som er i behov av hjelp og bistand for å kunne delta både i arbeidslivet og på andre arenaer, med bakgrunn i dokumentert høyere arbeidsledighet hos denne gruppen enn hos den øvrige befolkningen, og derav et større behov for økt sosialhjelp, bostøtte og andre offentlige trygdestønader.

Arbeidsmarkedet er kanskje sammen med utdanningsinstitusjonene den viktigste integreringsarenaen for flyktninger, både i forhold til *demokratiets betydning* og av hensyn til *opprettholdelse av velferdsstaten* slik vi kjenner den. I forhold til demokratiets betydning handler dette om at Norge som et demokratisk land etterstreber å gi alle borgere samme mulighet for å delta i samfunnslivet. Borgerbegrepet står sentralt i tilknytning til både sosiale rettigheter, plikter, deltakelse på samfunnets arenaer og levekår i de fleste demokratisk styrte land

### **For demokratiets betydning**

Borgerbegrepet er ofte knyttet til menneskers sosiale rettigheter, plikter, deltakelse på ulike arenaer og alminnelige levekår. Dette innebærer at som en demokratisk stat ønsker Norge å gi alle borgere like muligheter til å delta i samfunnet. (Andersen, 2005:77). Dette får kun betydning om rettighetene ikke bare er rent formelle, men om de også settes ut i praksis.

Arbeid står som en av grunnpilarene for å styrke borgerskapsbegrepet, og det å legge til rette for sosial likhet blant borgerne. Dette er en kilde til sosial inkludering, økt levekår, forpliktelser av borgerne, ansvarlighet og autonomi (Andersen 2005:78). Ettersom lediggang kan føre til fattigdom og sosiale ulikheter, noe som ikke er ønskelig i et demokratisk samfunn, er arbeidsmarkedet en sentral arena for integrering av innvandrere. Gjennom å være aktive yrkesutøvere kan både de og nordmenn unnsnippe dårlige levekår og føle seg som likeverdige og autonome borgere av samfunnet, og som ikke er avhengige eller forsørget av staten. Dette vil også kunne gi dem en økt selvfølelse fordi de gjør sin borgerplikt gjennom å både være produserende og kjøpende individer som påvirker staten gjennom skatter og avgifter. Ved å delta i arbeidslivet kan flyktningene dessuten utvikle eller utvide vennskap og sosiale nettverk, og de kan bygge rutiner som mennesker er avhengig av. Lediggang medfører derimot at borgere kan føle seg maktesløse, mangle autonomi og opplever sosial marginalisering (Andersen 2005:77), noe som igjen vil være uheldig i et demokratisk perspektiv.

Hagelund og Kavli (2007) fant ut at Introduksjonsprogrammet har som mål både å styrke statsborgerskap for deltakerne og få dem i arbeid. Et eksempel på dette er hvordan innvandrerforeldre får veiledning om hvordan de skal oppdra sine barn med utgangspunkt i norske lover.

Næss (1997) i Valenta (2008:356) fastslår at innvandreres sosiale inklusjon eller eksklusjon i høy grad er avhengig av deres tilgang til det norske arbeidsmarkedet. Ifølge Valenta (2008:361) er arbeidsplassen en av kildene til sosial integrasjon i det norske samfunnet. At myndighetene

søker å utforme politikk som gir alle borgere like sosiale rettigheter når det gjelder tilgang til samfunnsgoder, kan forklare hvorfor arbeid brukes som virkemiddel for integrasjon. Forskere på migrasjonsområdet, bl.a. Andersen (2005) peker imidlertid på at høy arbeidsledighet blant innvandrere i de fleste velferdsstatene utfordrer borgerrettighetspolitikken som disse landene står for, og at innvandrere er i ferd med å bli sett som andrerangsborgere.

### **Opprettholdelse av velferdsstaten**

Et annet og like viktig hensyn som bidrar til å forklare hvorfor arbeid blir sett som et av de viktigste virkemidlene for å integrere innvandrere, er at de på lik linje med majoriteten av befolkningen skal bidra til å finansiere den norske velferdsordningen og ikke være en økonomisk samfunnsbyrde. Den norske velferdsordningen er universell og bygger på grunnprinsipper om like rettigheter og lik behandling av borgerne. Dette betyr at alle borgere, både flyktninger, nordmenn og andre innvandrergupper som har oppholdstillatelse, kan nytte seg av velferdsstøtte uansett sosial bakgrunn eller historie. Den norske velferdsmodellen er likevel avhengig av høy arbeidsdeltakelse om den skal opprettholdes slik vi kjenner den. Om grupper i samfunnet faller utenfor arbeidslivet og ikke er stand til å bidra vil dette belaste samfunnsøkonomien. Derfor forsøker de aller fleste vesteuropeiske velferdsstatene å innlemme innvandrere i arbeidslivet og i samfunnet for øvrig (Brochmann 2002:35).

Innvandrere er i likhet med nordmenn forpliktet til å finansiere den norske velferdsordningen gjennom arbeid for at den ikke skal trues. Siden innvandrere ofte kommer fra annen sosial kulturbakgrunn og mangler relevante språkferdigheter, skal de få hjelp til å lære det som trengs for å få delta i arbeidslivet på lik linje med majoritetsbefolkningen slik at de blir med på å finansiere velferdsordningen.

Brochmann (2002:35-36) forklarer at dagens moderne velferdsstater har historiske erfaringer hvor innvandrere tilpasset seg samfunnet alt for sakte og det tok mellom to og tre generasjoners tid før de blir integrert, og derav ligger grunnlaget for en raskere innlemmelse og integrering av bl.a. flyktninger i samfunnet. For å oppnå en ideologisk likhet kan det i slike prosesser oppstå et indirekte press og forgang av assimileringprosesser. Eksempelvis kan det være at nyankomne flyktninger deltar i introduksjonsprogrammet. Moderne velferdsstater har skiftet fokus fra sosiokulturell assimilering til sosioøkonomisk assimilering (Hagelund og Kavli 2007). Dette gjøres for å utjevne levekårsforskjeller, noe som er et mål for den norske velferdspolitikken.

Med begrepet «integrert flyktning» menes; å være «selvhjulpne» utfra samfunnets forventninger til denne gruppen mennesker (Gran, 2018:10). Både integrering og flyktning er teoretiske begreper, og utgangspunktet er at vi alle er mennesker med ulike forutsetninger til å kunne være selvhjulpne. Integrering som begrep som brukes på mange arenaer og i ulike sosiale kontekster som utspiller seg i samfunnet, fra skole til arbeidsliv, fra enkeltindivider til grupper av mennesker. Her kan nevnes både utviklingshemmede, funksjonshemmede og minoritetsgrupper (Tøssebro og Ytterhus, 2005).

Integrering skjer på ulike arenaer og nivåer av samfunnet, m.a.o. gjennom flere dimensjoner, og for å utvikle en forståelse av integrering som begrep i en kontekst av problemstillingen kreves det kunnskap om flyktninger. Faglitteraturen deler disse dimensjonene opp forskjellig. I følge Harder m.fl. (2018) skilles integrering mellom seks dimensjoner; psykologisk integrering, økonomisk integrering, politisk integrering, lingvistisk integrering og navigasjonsintegrasjon.

Integrering av innvandrere handler konkret om kvalifisering, utdanning, arbeid, levekår og sosial mobilitet; innflytelse i demokratiske prosesser; deltakelse i sivilsamfunnet; og tilhørighet, respekt, forforskjeller og lojalitet til felles verdier. Det er resultatene, altså hva som oppnås langs disse dimensjonene, som avgjør hvor vellykket integreringen er (NOU 2011:14:11).

Jeg skal beskrive ulike begreper og definisjoner som står sentralt i denne studien, og et av de første begrepene som vi møter er betegnelsen **flyktning** på et menneske. Det finnes nyanser i ulike beskrivelser av hva en flyktning er. UDI beskriver en person som flyktning først når denne fyller kravene til å få beskyttelse i Norge, inntil slik beskyttelse gis defineres personen som asylsøker (UDI, 2018). Disse kravene er av UDI hentet fra flyktningkonvensjonen (FN), som beskriver en flyktning som en person som:

[...] har en velbegrunnet frykt for forfølgelse på grunn av etnisitet, avstamning, hudfarge, religion, nasjonalitet, medlemskap i en spesiell sosial gruppe eller på grunn av politisk oppfatning eller står i reell fare for å bli utsatt for dødsstraff, tortur eller annen umenneskelig eller nedverdiggende behandling eller straff hvis de må reise tilbake til hjemlandet (FN, 2018).

FNs høykommissær for flyktninger (UNHCR) betrakter personer som flyktninger når: *[...]deres hjemland ikke kan eller vil gi dem beskyttelse, og de risikerer å bli utsatt for forfølgelse i strid med menneskerettighetene* (FN, 2018).

Flyktning er et begrep som beskriver en person som har flyktet fra sitt land og har en velbegrunnet frykt for forfølgelse på grunn av rase, religion, nasjonalitet, politisk overbevisning eller medlemskap i en bestemt sosial gruppe, og som ikke er i stand til eller på grunn av slik frykt ikke villig til å påberope seg sitt lands beskyttelse (Flyktninghjelpen, 2016). Myndighetene bruker begrepet om både asylsøkere med innvilget asyl og

overføringsflyktninger (kvoteflyktninger) som FNs høykommissær har godkjent. Sørheim (2010:189-190) skriver at flyktninger og andre innvandrere historisk har blitt beskrevet som mennesker som skiller seg ut, gjerne med annen hudfarge og mørkere utseende enn nordmenn, og at disse menneskene hevdes å være svært annerledes sett i lys av et kulturelt perspektiv. Begrep som gjestearbeidere, fremmedarbeidere og fjernkulturelle er stereotyper som fortsatt brukes i Norge, og har eksistert siden 60-70 tallet.

## **2.3 Deltakelse i introduksjonsprogrammet**

Introduksjonsloven omfatter to ordninger: introduksjonsprogrammet (fra 2004) og opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (fra 2005). Det samlede formålet med loven er å styrke nyankomne innvandreres mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet, og deres økonomiske selvstendighet. For introduksjonsprogrammet har det også siden 2010 vært en uttalt målsetting at 70 prosent av deltakerne skal være i lønnet arbeid og/eller utdanning året etter avsluttet program. For opplæringen i norsk og samfunnskunnskap er målet spesifisert som at deltakerne skal kunne nå et ferdighetsnivå i norsk som setter dem i stand til å bruke eller bygge videre på sin kompetanse i utdanning, arbeid og samfunnsliv for øvrig.<sup>1</sup> Introduksjonsloven ble innført i kjølvannet av en økende kriseforståelse omkring integreringspolitikken (Djuve 2011). I mange innvandrergupper var yrkesdeltakelsen lav og sosialhjelpsbruken høy, selv etter mange år i Norge. Både i den politiske debatten og innenfor forskningen ble det framsatt kritikk av kvaliteten på kommunenes integreringsinnsats og av de mer grunnleggende prinsippene for integreringsarbeidet: Kunne det være sånn at hjelpen til dels virket mot sin hensikt, fordi den bidro til å svekke sammenhengen mellom egen innsats og livssituasjon? Introduksjonsloven knesatte krav både til kommunene og til de nyankomne. I dag er kommunene pålagt å tilby individuelt tilrettelagt opplæring, og nyankomne innvandrere er pålagt å delta i den. Ambisjonen i denne undersøkelsen er å belyse hvilke virkemidler, hva slags organisering og hvilke arbeidsmetoder som er effektive i integreringsarbeidet (Djuve m.fl. 2017).

## **2.4 Godkjenning av tidligere utdanning**

Flyktninger med utdanning fra hjemlandet eller andre land utenfor Norge må søke godkjenning av slik utdanning for å kunne kvalifisere til arbeid i Norge innen dette fagfeltet. Det finnes også

lovregulerte yrker som krever godkjenning i form autorisasjon. Slike godkjenning kan søkes gjennom NOKUT – Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT, 2021).

For å belyse i hvilken grad intervjupersonenes tidligere utdanninger godkjennes eller ikke, og i hvilken grad dette tar tid eller ikke vil det være viktig å se til NOKUT og de rammer og vilkår som ligger til grunn for søknad om godkjenning og saksbehandling. Dette er spesielt viktig om man skal kunne vurdere flyktingenes opplevelse av å bli tatt på alvor i møte med egen utdanning og kvalifisering til arbeidsdeltakelse.

## **2.5 Motivert til å nå egne mål om arbeidsdeltakelse**

Bredland, Linge og Vik (2011), skriver at: «*Motivasjon blir regnet som en viktig faktor i rehabilitering*». Uten å trekke en konklusjon om at flyktinger med høyere utdanning er i rehabiliteringsprosess under deltakelse i introduksjonsprogrammet, kan det likevel være klare sammenligninger. Disse flyktingene har høyere utdanning fra før, noen har vært yrkesaktive innen sin fagprofesjon i hjemlandet. M.a.o. utdanning og arbeid er noe de kan, men etter ankomst til Norge vil de ikke ha samme forutsetninger til å kunne benytte seg av sine tidligere erfaringer. De skal lære et nytt språk og på ny kvalifisere til utdanning å arbeid etter norske krav og standarder. Dette betyr at de må lære mye på nytt innen for andre rammer, lover og regler. Hva som kan hemme eller fremme motivasjon til deltakelse som intervjupersonene beskriver, blir derfor belyst utfra teori av Breland, Linge og Vik.

## **2.6 Relevante lovverk for studien**

Gjennom ulike lovverk reguleres retten til utdanning og arbeid, og ulike departement i regjeringen har det øverste ansvar for hvordan ulike statlige, fylkeskommunale og kommunale forvaltningsorganer utøver ulike tjenestetilbud i ulike samfunnssektorer.

### **2.6.1 Introduksjonsloven**

Flyktingers opplæring reguleres gjennom Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere med forskrifter, en lov som har til formål å styrke nyankomne innvandreres mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet, og deres økonomiske selvstendighet gjennom introduksjonsprogram, introduksjonsstønning og opplæring i norsk og samfunnskunnskap (Introduksjonsloven, 2020).

## **2.6.2 Opplæringsloven**

Flyktningers rett til videregående skole reguleres gjennom Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen og beskrives i lovens kapittel 3, Godkjenning av utenlandsk fagopplæring og særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter, reguleres i egne paragrafer (Opplæringsloven, 1998).

## **2.6.3 Grunnloven**

Menneskerettigheter er bl.a. regulert gjennom Kongeriket Norges grunnlov hvor § 109 beskriver menneskers rett til utdanning og § 110 beskriver samfunnets plikt for tilrettelegging, slik at alle arbeidsføre mennesker skal kan leve av sitt arbeid eller ha rett til offentlig stønad om de ikke kan forsørge seg selv (Grunnloven, 1814).

## **2.6.4 Likestillings- og diskrimineringsloven**

Flyktningers skal ha like rettigheter og muligheter til å ta utdanning, delta og ha et inntektsbringende arbeidsliv, ta del i samfunnets velferd samt ha innflytelse i og på samfunnet. Lov om likestilling og forbud mot diskriminering (likestillings- og diskrimineringsloven) har til formål å:

Fremme likestilling og hindre diskriminering på grunn av kjønn, graviditet, permisjon ved fødsel eller adopsjon, omsorgsoppgaver, etnisitet, religion, livssyn, funksjonsnedsettelse, seksuell orientering, kjønnsidentitet, kjønnsuttrykk, alder og andre vesentlige forhold ved en person. Med likestilling menes likeverd, like muligheter og like rettigheter. Likestilling forutsetter tilgjengelighet og tilrettelegging. Loven tar særlig sikte på å bedre kvinners og minoriteters stilling. Loven skal bidra til å bygge ned samfunnsskapt funksjonshemmende barrierer, og hindre at nye skapes (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017).

## **2.7 Statistikk, rapporter og offentlige dokumenter**

Jeg skal videre i studien bruke enkelte statistikker, rapporter og offentlige dokumenter som kan belyse problemstillingen i drøftingsdelen. Ulike statistikker og rapporter fra statistisk sentralbyrå som omhandler tema; integrering, arbeidsdeltakelse, introduksjonsprogrammet og kvalifisering og utdanning vil bli brukt og referert til. Ulike stortingsmeldinger som har relevans for denne studien vil det bli henvist til. Det samme gjelder Norske offentlige utredninger.



## **3 Metode**

Hvilket teoretisk perspektiv man har når man ser på datamaterialet, vil påvirke det man er opptatt av å få belyst både gjennom metode- og analysearbeidet. De ulike trinnene i en vitenskapelig prosess, fra problemstilling, vitenskapsteoretisk forankring til hvilken metodisk fremgangsmåte henger sammen betegnes som metodelære (Ulvik 2007:71).

Det er ulike faktorer som er med å påvirke det tilbud som kommunene gir i introduksjonsprogrammet. Antall deltakere, økonomi, organisatorisk oppbygning og kompetanse og holdninger hos både rådgivere og lærere. Hvilke boforhold har deltakere, hvordan er deres psykiske og fysiske helsesituasjon, og finnes det næringslivsaktører, frivillige organisasjoner og utdanningsinstitusjoner det kan samhandles med. Studien bygger på kvalitative data fra kun fem introduksjonsdeltakere i en kommune, så det vil ikke være mulig å si noe om hvilken effekt overnevnte faktorer vil kunne ha på deltakernes utbytte av å delta i programmet. Det kan likevel antas at disse faktorene spiller en rolle og påvirker den enkeltes tilbud.

### **3.1 Forskningsdesign**

Samfunnsvitenskapelige metode blir beskrevet i andre delkapittel, hvor jeg også gir en kort redegjørelse for oppgavens metodiske tilnærming. Forskningsdesignet er av kvalitativ natur, og jeg benytter kvalitativt forskningsintervju for å gjennomføre studien, gjennom bruk av det som skulle være strukturerte intervju. I prosessen rundt selve intervjuene måtte dette på et tidlig tidspunkt endres til bruk av semistrukturerte intervjuer som metode. Videre i tredje delkapittel gjør jeg rede for hvordan data er samlet inn, utvalget av intervjupersonene som oppgaven bygges rundt, og hvordan valgene kan legge begrensninger på forskningen. I fjerde delkapittel skal det empiriske grunnlaget til oppgaven beskrives, og hvordan utvalget av intervjupersoner har blitt plukket ut. Avslutningsvis skal jeg i tredje delkapittel vurdere oppgavens validitet og reliabilitet og de forskningsetiske retningslinjer.

### **3.2 Samfunnsvitenskapelig metode**

Gjennom bruk av samfunnsvitenskapelig metode kan vi søke informasjon om den sosiale virkeligheten. Denne informasjonen kan fortelle oss noe om samfunnsmessige forhold og prosesser (Johannessen m.fl., 2017:25).

Innsamling, analyse og tolkning av data er den mest sentrale delen av empirisk forskning, og Johannessen m.fl. (2017:25) beskriver videre at de viktigste kjennetegnende ved metode/empirisk forskning er åpenhet, grundighet og systematikk. Alle mennesker er i sentrum av sin egen verden, eller den lille verden som Johannessen m.fl. betegner den som. Likevel er alle en del av en større verden, eller en større helhet, det som finnes utenfor for den lille verden (ibid). De referer også til Johannessen, Tuft & Veiden (2006) når de skriver «*Mennesker forholder seg på sett og vis til to «verdener» (ibid:23)*».

I motsetning til naturvitenskapen er studieobjektene innen samfunnsvitenskapen mye mer komplekse. Naturvitenskapene forholder seg i all hovedsak til fenomener som ikke har evne til kommunisere eller forstå seg selv eller sine omgivelser, dette være seg forskning på dyr, celler, gener eller atomer. Naturforskere beskrives derfor som tilskuere til det de studerer (ibid:27).

Flyktninger med høyere utdanning og deres erfaringer er en komplekse studie, og intervjupersonene er subjekter med meninger, oppfatninger av seg selv, andre, og omgivelsene, og det de kommuniserer blir videre fortolket av forskeren (ibid:27).

### **3.2.1 Kvalitativ tilnærming**

Johannessen, Tuft & Christoffersen, (2017:27) skiller mellom kvantitative og kvalitative metoder i den samfunnsvitenskapelige metodelæren. Man er opptatt å telle og kartlegge fenomener og utbredelse i en kvantitativ tilnærming, som f.eks. gjennom å utføre spørreundersøkelser. Ved bruk av kvalitative metoder er utgangspunktet studere kvalitet og fenomenets spesielle egenskaper. Denne metoden brukes når de fenomener vi undersøker har særegenheter, og det søkes etter detaljert og nyansert informasjon om de fenomen som studeres (Johannessen, m.fl., 2017:28).

Tjora (2012) skriver at det å benytte seg av kvalitativ metode egner seg spesielt godt når man ønsker å studere samhandling, erfaringsverden og opplevelser hos mennesker, og at kvalitative studier har utgangspunkt i et fortolkende paradigme, hvor informantenes opplevelse og meningsdanning står i fokus.

Ønske om økt kunnskap rundt flyktningers erfaringer og opplevelser fra å være deltakere i introduksjonsprogrammet er utgangspunkt for denne studien. Johannessen m.fl. (2017:77) beskriver kort kvalitativt design som en metode for å kunne gå i dybden på det man undersøker, men at det eksisteres så mange forskjellige kvalitative forskningsdesigner at det ikke er mulig

å gå i detalj på alle disse. Jakobsen (2010:56) sier at kvalitativt design er relevant for undersøkelser der man bruker få intervjuobjekt.

Oppgavens innsamlede data er gjort gjennom kvalitative intervju av fem flyktninger med høyere utdanning fra en kommune i Troms og Finnmark. Målet var å intervju flyktninger som deltok i introduksjonsprogrammet, uavhengig av tidligere demografisk og geografisk tilhørighet, kjønn, alder, sosial status eller utdanningsnivå. Kravet var kun at de var flyktninger og aktive deltakere i introduksjonsprogrammet. Tilfeldighetene gjorde det slik at alle intervjuobjektene hadde høyere utdanning fra før de kom til Norge som asylsøkere på flukt. Intervjuene ble gjort hjemme hos den enkelte flyktning, og det var fire menn og en kvinne som ble intervjuet. For å skaffe meg et mer nyansert og variert bilde av fenomenet «å være deltaker i introduksjonsprogrammet», og bedre kunne forstå fenomenet, valgte jeg og intervju fem deltakere istedenfor tre som jeg først hadde tenkt.

Dette passet også bedre inn i prosjekt ALIN 4 som oppgaven er en del av, da det ble gjort lignende intervju av flyktninger i to andre kommuner som en del av prosjektet.

### **3.2.2 Kvalitativt forskningsintervju**

Denne oppgaven handler ikke om å finne objektive vitenskapelige sannheter om verden, men å produsere kunnskap om folks forståelser av verden. Da fokuset i studien er derfor rettet mot erfaring, ble valg av kvalitativ metode gjort, og isteden for å søke vitenskapelige forklaringer vil jeg gjennom kvalitative forskningsintervju kunne få frem betydningen av intervjuobjektens erfaringer og opplevelser av deres verden. (Kvale og Brinkmann 2018:20-21). «*Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?*» (ibid:18).

Den mest brukte måten å samle inn egne data på, er gjennom bruk av kvalitative forskningsintervjuer. Vi vil oppleve å få mer utfyllende og detaljerte beskrivelse av det vi studerer, da denne metoden kanskje er den mest fleksible metoden å bruke (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016:145). Gjennom det kvalitative forskningsintervjuet vil man kunne få frem både kompleksiteten og andre momenter som kan ha betydning, dette fordi sosiale fenomener kan være komplekse. Det er gjennom samtaler mennesker kan forstå hverandre, og tilegne seg kunnskap om individets egne erfaringer, opplevelser, og refleksjon over sin situasjon, samt de fenomener som studeres. Det er gjennom samtalen man får innblikk i personers livsverden, utfra deres fortellinger og historier. Registrering av svar fra informantene utgjør data eller empiri (ibid:145).

I følge Johannesen, m.fl. (2016:113) er jobben med utvelgelse av hvem som skal være med i undersøkelse en viktig del både i kvalitativ og kvantitative studier innen samfunnsforskning. Kvantitative studier fokuserer på et tilfeldig utvalg av respondenter, mens man er opptatt av å komme på «innsiden» av de personene man ønsker å vite noe om i kvalitative studier, hvor man gjennom kvalitative intervju søker en mer fyldig beskrivelse av hvordan mennesker oppfatter og forstår virkeligheten. Slik kan problemstillingen belyses fra flere sider (ibid).

### 3.2.3 Semistrukturert intervju

For å søke intervjupersonens livsverden kan semistrukturerte intervju brukes, men det krever en fleksibel tilnærming til spørsmål og tema slik at man kan forfølge de spesifikke svarene som gis sammen med intervjupersonens fortellinger og historie (Kvale og Brinkmann 2018:156-157). Kvale og Brinkmann, siterer Spradley (1979:34) som skriver:

Jeg ønsker å forstå verden ut fra ditt synspunkt. Jeg ønsker å vite hva du vet, på den måten du vet det. Jeg ønsker å forstå betydningen av dine opplevelser, være i dine sko, føle ting slik du føler dem, forklare ting slik du forklarer dem. Vi du være min lærer å hjelpe meg å forstå (ibid)?

Et *semistrukturert* eller *delvis strukturert intervju* tar i følge Johannesen m.fl. (2016:148) utgangspunkt i en overordnet intervjuguide, mens rekkefølgen, ulike tema og spørsmålene kan variere. Selv om dette kan ligne på forhåndskodede spørreskjema som brukes i kvantitative intervjuformer, ligger forskjellen i at spørsmålene i kvalitative intervjuer stort sett er åpne.

Problemstillingen i denne oppgaven handler som tidligere beskrevet om erfaringer til flyktninger med høyere utdanning. Derfor baserer datagrunnlaget mitt seg hovedsakelig på data fra semistrukturerte intervjuer med akkurat denne gruppen. Dette er gjort for å få et helhetlig bilde av deres opplevelse, og letter kunne få dem til å fortelle sin historie. Dette åpner opp for å la dem snakke mer fritt om det som er viktig for dem. I tillegg har jeg brukt egne notater fra intervju sesjonene for å søke en større forståelse av intervju personenes svar. Dette da omgivelsene, deres kroppsspråk og min måte å være på i intervjuet, kan ha påvirket dem i forhold til det de forteller.

Johannessen, Tufte & Christoffersen (2016:34) beskriver forskning som en kumulativ prosess, hvor det forutsettes at både studenter og forskere har orientert seg i aktuell forskning når det skal gjennomføres studier (ibid:35).

### 3.3 Innsamling av data

Vi møter verden og det som skjer rundt oss, og forstår de ulike fenomenene utfra den kunnskap vi har, og vår egen oppfatning av hva virkeligheten er. Dette skjer helt ubevisst og kalles i følge Johannessen m.fl. (2017:34) for menneskers forforståelse. De data man samler inn er avhengig av denne forforståelsen. Jakobsen (2010) skriver: «*Når vi samler inn kvalitative data er det viktig at den som undersøkes skal få uttrykke seg med sine egne ord, og på sin egen måte*».

Mine oppfatninger om virkeligheten og de kunnskaper jeg besitter er med på å skape en ubevist fortolkning og forforståelse av det som hender rundt meg. Slik er det for alle mennesker, vi møter verden med vår egen forforståelse, og de data jeg har samlet, er derfor avhengig av min forforståelse (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016:34).

Under innsamling av data til denne oppgaven gjorde bruk av semistrukturert intervju det mulig for intervjupersonene og snakke mer fritt rundt spørsmålene som ble stilt. Noe som førte til at det fremkom små fortellinger/narrativ hos den enkelte intervjuperson. Kvale og Brinkmann (2018:182) beskriver fortellinger eller narrativ som en historie.

Talseth (2001:21) definerer begrepet narrativ metode på følgende måte:

Narrativer eller fortellinger er en grunnleggende form vi mennesker bruker for å uttrykke og kommunisere menneskelig liv og erfaringer, og er den form som mennesker spontant anvender for å skape mening og sammenheng i sin verden. Å be mennesker fortelle om sine erfaringer er en velegnet metode for å forstå betydningen av erfaringene.

Kvale og Brinkmann (2018:365) skriver at narrative intervjuer er: «*Samtaler som brukes for å fremkalle eller skape fortellinger som fører frem til strukturert historie, med en bestemt handling, et sosialt samspill og temporal utfoldelse*».

Intervjuobjektene har alle i større eller mindre grad brukt intervjuene til å snakke fritt rundt spørsmålene som ble stilt. De forteller om sine opplevelser og erfaringer fra både livet sitt og det å være deltaker i introduksjonsprogrammet. Jeg tenker at disse fortellingene kan ses på som narrativer, men velger å ikke ha en narrativ metodisk og analytisk tilnærming til oppgaven.

### 3.4 Undersøkelsesutvalg

Utvalget representerer i teorien den populasjon det er trukket fra, og i kvantitative undersøkelser trekkes dette utvalget ofte tilfeldig. Dette for å kunne gjøre statistiske generaliseringer, mens i kvalitative undersøkelser er fenomenets kontekst viktig. Da er det hensiktsmessig å få mest mulig kunnskap om fenomenet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016:116).

Undersøkelsens utvalg består av fem utvalgte intervjupersoner. Dette kalles en avgrenset gruppe deltakere av det totale antall som kunne vært undersøkt. Johannessen m.fl. (2017:241) beskriver utvalget som en populasjon, en beskrivelse som brukes uavhengig av om det er hele befolkningen eller en avgrenset gruppe som undersøkes. De utvalgte intervjupersonene er alle deltagere i introduksjonsprogrammet, og deres identitet er anonymisert. Alle opplysninger som fremkommer er behandlet og holdt konfidensielt. Anonymisering av intervjupersonene er gjort som et ønske om å skape en følelse av trygghet og tillitt mellom intervjuperson og forsker. Bakteppe for dette er at intervjupersonene er mennesker som har vært på flukt og har særskilt gode grunner for at deres identitet ikke gjøres kjent. Alle intervjupersonene vil bli presentert i studien med fiktive navn. Johannessen m.fl. (2017:85) viser til Per Nerdrum (1998) og hans tre typer hensyn en forsker må tenke gjennom: «1) Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, 2) forskerens plikt til å respektere informantens privatliv, og 3) forskerens ansvar for å unngå skade». Disse tre hensynene blir nærmere redegjort for i delkapittel 3.7 Forskningsetiske retningslinjer.

### **3.4.1 Intervjuguide**

Det er brukt intervjuguide i denne undersøkelsen. Intervjuguide er enten semistrukturerte eller strukturert og brukes både i én til én intervju og i gruppesamtaler (Johannessen m.fl., 2017:149). Det ble gjennom Prosjekt ALIN 4 laget en strukturert intervjuguide Dette fordi det i prosjektet skulle gjennomføres samme type intervju av den samme gruppen flyktninger, men i andre kommuner. som skulle følges. Det ble tidlig i første intervju, klart at intervjupersonen hadde et behov for å snakke mer fritt gjennom samtalen. Dette ble det også gjort rom for i alle de påfølgende intervjuene, noe det er gjort rede for i delkapittel 3.1 Forskningsdesign. Bruk av én til én intervju har bidratt til skaffe undersøkelsen utfyllende og detaljerte beskrivelser av intervjupersonenes beskrivelser av de erfaringer og den forståelse de har av tematikken forskningsspørsmålene tar for seg (ibid:146).

Forskningsspørsmålene ligger som vedlegg nr. 1. i oppgaven.

### **3.4.2 Rekruttering av intervjupersoner**

Intervjupersonene er gjort utfra en strategisk utvelgelse, noe som er et mål i kvalitative undersøkelser ifølge Johannessen, m.fl. (2017:116).

I forbindelse med min deltagelse i Prosjekt ALIN 4 har jeg hatt tilgang til å bruke intervjupersoner rekruttert til prosjektet. Rekrutteringen har skjedd gjennom samhandling med NAV og startet i 2017, og var både prosjektet og denne oppgavens målgruppe for undersøkelsen (ibid:117). Prosjektet fikk da tilgang til x-antall deltakere i introduksjonsprogrammet hvorav noen av disse randomisert ble kontaktet og forespurt om deltagelse som intervjupersoner til undersøkelsen. Prosjektet satte grensen til 5 intervjupersoner for å representere denne gruppen i prosjektet.

### **3.4.3 Samtalen - Intervjuet**

Alle intervjupersonene ble intervjuet i hjemlige omgivelser. En intervjuperson ønsket å kombinere sine svar på norsk og engelsk da egen opplevelse av sine norskkunnskaper ikke var tilfredsstillende for det intervjupersonen ønsket å formidle. Ellers snakket de gjenværende intervjupersonene tilfredsstillende norsk, selv om de snakket i et lavt tempo. Det var utfra mitt skjønn ikke behov for tolk. Ellers var intervjupersonene positive til deltagelse i undersøkelsen og interessert tematikken spørsmålene dreiet seg rundt.

En av intervjupersonene er som tidligere beskrevet, kvinne. Under hele intervjuet var hennes svigerbror tilstede, og utfra mine observasjoner kunne det virke som hun var negativt påvirket av dette gjennom hele sesjonen. Mine antagelser var i øyeblikkets stund, at mye av hennes historie ikke kom frem slik hun ønsket å fortelle den, og mange av spørsmålene ble besvart med enstavelsesord. Kroppsspråk og søken med blick etter hvor svigerbror befant seg i hjemmet var tydelig. Utfra egne erfaringer fra arbeid med flyktninger antar jeg at dette handler om kultur og kjønnsrollemønstre, noe som gjorde at jeg ikke ønsket å fremprovosere mer utfyllende svar, noe som kunne oppleves både respektløst og upassende.

Varighet på intervjuenesesjonene fra min ankomst til det ble sagt farvel varte fra 45 til 120 minutter, og med unntak av overnevnte intervjuperson virket alle personene trygge og avslappet når de svarte på spørsmålene.

### **3.4.4 Fra tale til tekst - Transkripsjonen**

Med utgangspunkt i at jeg aldri hadde utført transkribering samt at intervjuene også var en del av Prosjekt ALIN 4, ble intervjuene transkribert gjennom prosjektet. Dette har spart meg for mye arbeid. Jeg har likevel lyttet til intervjuene samtidig som jeg har lest transkripsjonene for å kvalitetssikre at det skrevne stemte med det jeg hørte. Johannessen m.fl. (2017:205) skriver:

Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen. Forsøk på ordrette intervjutranskripsjoner skaper hybrider, kunstige konstruksjoner som kanskje verken er dekkende for den levende muntlige samtalen eller de skriftlige tekstenes formelle stil. Transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk.

Alle intervjuene som ble gjennomført ble spilt inn på båndopptaker. For at arbeidet i den videre analysen skulle bli lettere å arbeidet var omforming av det som ble sagt til skrevet tekst nødvendig. Møte med intervjupersonene fra før intervju startet og etter at båndopptakeren ble slått av, inneholder viktig data. Disse data går tapt og fremkommer ikke i transkripsjonen. Derfor skrev jeg notater etter intervjuenesesjonene, noe jeg hadde avklart på forhånd med de intervjuede. Dette handlet om å få med viktige ting som ble sagt og intervjupersonens kroppsspråk. Samlet utgjør opptakene, transkripsjonene og mine notater det empiriske materialet.

### 3.5 Analyse av datamateriale

Mine innspilte samtaler med intervjupersonene og mine notater fra intervjuenesesjonene utgjør mitt datamateriale.

Med en fenomenologisk tilnærming og utgangspunkt i analyse fra oppgavens tema har jeg kommet fem kategorier som kan være med på å belyse min valgte problemstilling. Hovedkategoriene samsvarer med forskningsspørsmålene som ble stilt.

Jeg har som følge av liten erfaring med å analysere datamateriale valgt å ta utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns (2018:221-225) seks trinn i analysen, da jeg fant disse trinnene både forståelig og egnet for min oppgave. De tre første trinnene handler om å beskrive, oppdage og tolke. De tre siste trinnene er viktige analytiske verktøy for analyseformer som er velegnet sitt prosjekt (ibid:222). Ved eksempler som dras frem i beskrivelse av trinn en og to, brukes I = Intervjuperson, og F = Forsker.

#### 3.5.1 Seks trinn i analysen

I **første trinn** beskriver intervjupersonene hvordan de erfarer egen deltakelse i introduksjonsprogrammet, det Kvale og Brinkmann (2018:221) beskriver som intervjupersonens profesjonelle livsverden. Her fremkommer intervjupersonenes historie direkte fortalt gjennom emosjoner og tanker.

**Det andre trinnet** omhandler intervjupersonens evne til å kunne korrigere seg selv underveis i samtalen F.eks.:



F: *Har du opplevd....?*

I: *Ja.*

F: *Ja....Mm mhm. På hvilken måte tenker du da?*

I: *Eh... Eller egentlig ikke.. eh...når jeg tenker meg om, så ehh...nei det har jeg faktisk ikke..*

Dette beskriver intervjupersonens evne til å analysere seg selv gjennom samtalen (ibid).

**Trinn tre** handler om min evne som forsker til å tolke og fortolke intervjupersonenes meninger ut fra det de formidler. Gjennom å f.eks. å stille oppfølgingsspørsmål til intervjupersonen

F: *Du sier «læreren vår hører ikke på meg», kan det hende at læreren faktisk ikke hørte spørsmålet ditt, eller ikke forsto spørsmålet ditt?*

I: *Ehh.. Når du sier det på den måten så, kanskje ja.*

F: *Hva tenker du da?*

I: *Vi er jo, ehh.. som sagt ganske mange i klassen, og læreren får jo hele tiden spørsmål fra oss elever.*

Gjennom å gjøre dette klarte jeg og intervjupersonene og reflektere sammen. og vi kunne se deres opplevde situasjoner i et annet perspektiv. Dette kan beskrives som intervjupersonens mulighet til selvkorrigerende, og skaper en mulighet for meg til enten å få en bekreftelse, eller å avkrefte fortolkningen (ibid).

**Trinn fire** omhandler handler om å tolke det transkriberte intervjuet, alene eller sammen med andre (ibid). Som beskrevet i kap. 3.4.4. Fra tale til tekst – Transkripsjon, ble samtalene tatt opp på diktafon og omformulert til tekst. Stemningsbilder underveis i samtalen kan høres, men blir ikke til tekst, men de fremkommer gjennom mine notater. Dette bidrar som en samlet helhet, muligheten for se nye perspektiver på de ulike fenomen. Under samlingsmøter i prosjekt ALIN 4, ble de transkriberte intervjuene gjennomgått sammen med de andre medlemmene i forskningsgruppen. Mine notater sammen med mine refleksjoner fra intervjuene var viktig kilder, derfor kunne de kaste nytt lys på de innspilte og transkriberte intervjuene som medlemmene hadde hørt og lest. Dette for å få kunne få flere tolkninger og nye perspektiver på datamaterialet. Forskningsgruppen kom med innspill på ulike kategorier og enheter til disse i gjennomgangen av datamaterialet.

Siden flere av medlemmene i forskningsgruppen hadde utført samme type intervju i andre kommuner, ble det å kunne se på materialet sammen som et «gjenintervju», beskrevet i **trinn fem**, og jeg kunne reflektere over deres tolkninger av egne intervju. Dette ble gjort fordi intervjupersonene ikke var tilgjengelig for å kunne se på materialet sammen med meg i et gjenintervju (ibid).

**Trinn seks** i analysen handler om å forlenge tråden som går fra beskrivelse til fortolkning (ibid). Dette beskrives stil å omfatte handling, hvor intervjupersonene kan begynne å handle på bakgrunn av ny innsikt som er fremkommet av intervjuene. Siden denne studien og disse

intervjuene ikke har en oppfølging av intervjupersonene etter intervjusekvensene, har det ikke vært mulig å følge opp trinn seks i analysedelen, slik Kvale og Brinkmann beskriver trinnet.

### **3.5.2 Koding og kategorisering**

Hovedkategoriene er fremkommet som et resultat av prosessen med koding av datamaterialet for å kunne skille ut det materialet som er viktig for å kunne besvare problemstillingen. I følge Kvale og Brinkmann (2018:219) er det å analysere det samme som å dele noe opp i biter eller elementer. Det har vært viktig å ikke gjøre analysestadiet for svært, slik at jeg ikke bruker for mye tid på denne biten av studien. Intervjuanalysen skal ligge et sted mellom intervjupersonenes historier slik de ble fortalt, og den endelige historien slik jeg presenterer den i studien (ibid).

Kategorisering er en systematisk koding av utsagn i gitte kategorier som gir mulighet for kvantifisering (ibid:355) Her har jeg brukt datamaterialet fleksibelt og forsøkt være kreativ men forsiktig for ikke å låse meg fast i hovedkategorier. Dette for at jeg skulle kunne flytte på utsagn mellom de ulike kodene. Transkripsjoner og notater ble systematisk lest flere ganger og jeg markerte utsagn/enheter som jeg fant bar på en mening. Som følge av dette oppsto det også nye koder underveis, og jeg flyttet utsagn mellom kodene slik jeg tolket at de hørte hjemme. Noen utsagn kunne høre hjemme i flere koder. Det fremkom også flere underkoder (sub-koder) under kodene, hvor jeg plasserte utsagn/ som jeg tolket til å være diffuse eller utydelige, og kanskje irrelevant, og derav vanskelig å plassere direkte under kodene. Jeg tror at de alle utsagn som er meningsbærende er kommet med og satt i de ulike kodene.

## **3.6 Evaluering av kvalitativ undersøkelse**

Johannessen m.fl. (2017:231) mener at i evaluering av kvalitative studier gjelder det å følge bruk av både-og, og ikke enten-eller, slik det gjøres i evaluering av kvantitative studier. Dette fordi noen ganger kan både reliabilitet og validitet være relevant i kvalitative studier, mens det andre ganger kan være en særegen logikk å vurdere kvaliteten ved kvalitative studier. Gjærum (2010:215) påpeker at det er et velkjent fenomen at den som blir forsket på blir påvirket av selve forskningen, og at dette får betydning for både validitet og reliabilitet. I kvalitativ forskning brukes både ulike validitetsformer og reliabilitet som kriterter for kvalitet (Johannessen m.fl. 2017:232).

### 3.6.1 Reliabilitet – Pålitelighet

Det ligger en forventning til at den som forsker alltid forsøker å minimere utfordringer og problemer som er knyttet til pålitelighet og gyldighet. Hvordan datamateriale som brukes, samles inn og blir bearbeidet i forskningsarbeidet, knytter det seg spørsmål om, eller krav til materialets pålitelighet, selv om krav til reliabilitet er lite hensiktsmessig innenfor kvalitativ forskning (Johannessen m.fl. 2017:231). Det er samtalen som styrer datainnsamlingen, og observasjoner er både kontekstavhengige og verdiladet. Å duplisere en annen forskers kvalitative forskning vil derfor være umulig, da man som forsker sitter med en opplevd kunnskap som ikke kan kopieres, men kun erfares (ibid:231-232)

Reliabilitet handler om hvor konsistent en bestemt målemetode eller undersøkelsesmetode er. For å sikre reliabiliteten leter man etter mulige målefeil ved «måleapparatet». Målefeil kan opptre systematisk eller tilfeldig. Høy grad av reliabilitet gir lik grad av skår ved gjentatte målinger av samme fenomen (Gjærum, 2010:215)

Intervjupersonenes egne fortellinger og mine observasjoner og oppfatninger av samtalen danner datamaterialet i denne studien. Min erfaringer fra arbeid med flyktninger har nok påvirket samtalen gjennom mine holdninger, meninger og den kunnskap jeg har til flyktnings deltakelse i introduksjonsprogrammet, og programmets innhold. Selv om alle intervjuene tar for seg samme spørsmål rundt samme tema, og slik sett er «like», skiller intervjuene seg fra hverandre som følge av intervjupersonenes egne fortellinger. Av den grunn kan jeg konkludere med at datamaterialet ikke er duplisert fra andre studier, eller at andre kan bruke mitt datamateriale i sine studier. Dette som følge av at min tilnærming til studien ikke vil være lik andre forskeres tilnærming, da vi vil ha ulike tolkninger av data (Johannessen m.fl. (2017:232).

### 3.6.2 Gyldighet – Validitet – Generalisering

Gjærum (2010:212) henviser til Neuman (2003) når hun skriver; «*at et vesentlig forhold knyttet til å kunne kalle noe for vitenskap, er søken etter å kunne generalisere*». Neuman nevner her overgeneralisering, selektiv observasjon, forhastede konklusjoner og kjendisfaktor som fire former for generalisering.

Å vurdere gyldigheten av intervjutranskripsjonene er i følge Kvale og Brinkmann (2018:212) vanskeligere enn å bringe deres pålitelighet på det rene. Ifølge Johannessen m.fl. (2017:232) kan validitet handle om «*en metode undersøker det den har til hensikt å undersøke [...]*», og hvorvidt forskeren evner å presentere funn, slik at disse formidler studiens formål og

virkeligheten. Om man i etablering av begreper, forklaringer, fortolkninger og beskrivelser som har relevans og er til nytte på andre områder enn i studien, kalles dette ekstern validitet. (ibid: 233). *Face Validity* brukes om observasjoner som f.eks. kommer til uttrykk om når intervjupersonen uttrykker stolthet eller glede over å kunne fortelle om noe som betyr noe (Gjærum, 2010:214).

Min studie av flyktningers erfaringer med deltakelse i introduksjonsprogrammet baserer seg på deres personlige og subjektive opplevelser av deltakelse, integrering, kvalifisering, ulike utfordringer og hvordan de reflekterer over fortid, nåtid og fremtid. Studiens resultat skaper en større forståelse av hva det vil si for flyktingenes mulighet for å kvalifisere seg hurtigere gjennom å delta i introduksjonsprogrammet. Datamaterialet gir oss informasjon som beskriver fenomenene som er undersøkt i studien. Som følge av at det er samsvar mellom datamaterialet og anvendt teori som er brukt for å styrke funnene, konkluderer jeg med at studien har validitet.

### **3.7 Forskningsetiske retningslinjer**

De tre nasjonale forskningsetiske komiteene (NEM, NENT og NESH) ble etablert i 1990 etter et forslag i Stortingsmelding nr. 28 (1988–1989) *Om forskning*. Komiteen utviklet retningslinjer for forskningsetikk for fagområdene samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Retningslinjene er sist oppdatert i 2016.

Formålet med de forskningsetiske retningslinjene er å gi forskere og forskersamfunnet kunnskap om anerkjente forskningsetiske normer. Retningslinjene er rådgivende og vei- ledende, og de skal bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon, avklare etiske dilemmaer og fremme god vitenskapelig praksis. De skal også bidra til å forebygge vitenskapelig uredelighet. De kan være til hjelp ved vurderingen i enkeltsaker, i planleggingen av et forskningsprosjekt eller ved rapporteringen og publiseringen av funn og resultater (ibid:5).

Lov om organisering av forskningsetisk arbeid (forskningsetikkloven) trådte i kraft i 2007, og loven har til formål å bidra til at forskning i offentlig og privat regi skjer i henhold til anerkjente forskningsetiske normer (LOV-2017-04-28-23). Forskere som behandler personopplysninger i forskningen, skal både innhente samtykke fra personene det blir forsket på, samt melde dette til personvernombudet, og det kreves dessuten konsesjon fra Datatilsynet eller tilråding fra et personvernombud (NESH, 2016:14).

Denne studiens intervjupersoner og deres interesser er ivaretatt i tråd med komiteens retningslinjer (NESH, 2016). M.a.o.: For at denne studien skulle kunne gjennomføres, var det min plikt som forsker å ivareta og vise hensyn til intervjupersonenes rettigheter.

Johannessen m.fl. (2017:85) viser til Per Nerdrum (1998) når de påpeker viktigheten av tre typer hensyn som må tas når det gjennomføres en studie:

1. Intervjupersonen har rett til autonomi og selvbestemmelse, noe som innebærer at den som skal delta, deltar eller har deltatt i studien, bestemmer over sin egen deltakelse og være informert om krav til frivillig samtykke, samt retten til å kunne trekke seg fra undersøkelsen uten opplevelse av ubehag eller negative konsekvenser.
2. Forskeren skal sørge for å unngå at intervjupersonen i studien kan identifiseres, og behandle alle informasjon konfidensielt. Forskeren er også forpliktet til å respektere informantens privatliv, noe som innebærer at deltakerne bestemmer selv om informasjonen om dem skal være tilgjengelig for andre.
3. Forskeren har til ansvar å unngå at intervjupersonen påføres skade. Med dette menes at intervjupersonen utsettes for minst mulig belastning.

Siden denne studien er en del av Prosjekt ALIN 4, er søknad om godkjenning av studien gjort av prosjektets leder. Forskningsprosjektets beskrivelse ble sendt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) i 2017, med følgende utdrag fra svarbrev: *«Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres».*

### **3.7.1 Ethiske refleksjoner**

Prosessen med å skaffe til veie datamateriale til denne oppgaven på en forsvarlig måte har fordret ivaretagelse av både moralske og etiske prinsipper (NESH, 2016).

Vi refererer gjerne til kjente kategorier når vi skal beskrive og forstå et menneske, det kan være som når vi sier han er nordmann eller hun er muslim. Det kan være kategorier som vi organiserer og forstår arbeidet vårt etter, så som arbeidsledig, rusmisbruker, autist, asylsøker eller incestoffer (Eide og Skorstad, 2013:158).

Etikk og moral som begreper stammer fra oldtidens Hellas, og har både greske og latinske røtter (Eide & Skorstad, 2013:40). Etikk og moral brukes om hverandre, og henviser til «kjøreregler og handlinger». Etikken henviser til hvordan vi reflekterer i møte med fenomener, mens moral henviser til hvordan vi praktiserer og utøver handling i møte med disse fenomenene (ibid). Eksempelvis kunne jeg fortalt en av intervjupersonene mine at alle data fra intervjuet ivaretas i tråd med gjeldende retningslinjer og krav. Deretter får jeg en av mine medstudenter til å se på datamaterialet sammen med meg. Er medstudenten med på studien er dette etisk

forsvarlig og moralsk akseptert, om medstudenten ikke er med på studien er dette i bestefall bare moralsk forkastelig.

Alle intervjupersonene ble kontaktet per telefon hvor de fikk muntlig informasjon om studien og formål med denne. Etter hvert som intervjupersonene takket ja til deltakelse i studien ble det avtalt tid og sted for selve intervjuet. Flere av personene uttalte i samtalen at de hadde forkunnskap om denne type prosess fra sin tidligere universitetsutdanning. Ved intervjumøtet fikk alle personene skriftlig informasjon om studien. Med erfaring fra arbeid med flyktninger og språkbarrier var det viktig for meg å sikre at rettigheten var forstått. Jeg brukte derfor ekstra tid til å kvalitetssikre dette før selve intervjuet startet og båndopptakeren ble slått på. Alle intervjupersonene fikk informasjon om at de kom til å bli beskrevet med fiktive navn (ibid).

Ordet fiktive var ukjent for dem, så jeg måtte forklare dette i en kontekst slik at de skjønnte dette. Eksempelvis sa jeg til en av intervjupersonene at fiktive navn betyr at jeg f.eks. kunne beskrive han under navnet Batman og en av de andre intervjupersonene som Superman. Hensynet til behovet for å sikre intervjupersonenes anonymitet i denne studien står spesielt sentralt når man tar utgangspunkt i deres status som flyktninger. Om man sammenligner det med en etnisk nordmann vil flyktingens behov for beskyttelse mot forfølgelse og trusler mot deres liv og helse være viktig. Ikke bare er intervjupersonenes navn anonymisert. Intervjupersonenes nasjonalitet, alder, utdanning og tidligere arbeidserfaring er også fiktivt beskrevet. Dette for å hindre at programveiledere, NAV-konsulenter, lærer, arbeidsgivere og andre aktører som intervjupersonene møter gjennom sin deltakelse introduksjonsprogrammet ikke skal kunne identifisere dem om de leser denne studien (ibid).

Intervjupersonene ble også informert om sin rett til å kunne avstå fra å delta i studien og at de også hadde rett til å avbryte deltakelsen på hvilket som helst tidspunkt i studien, uten at dette ville få noen negative konsekvenser for dem. Jeg oppfordret dem også til å ta kontakt med meg eller prosjektets leder om de hadde spørsmål eller det var ting de lurte på i forbindelse med studien. Videre ble de informert om min plikt til å vise hensyn til dem og deres privatliv, og de ble ikke spurt om private anliggender som kunne oppleves ubehagelig for dem. Jeg har på denne måten forebygget potensielle krenkelser av deres personlige integritet (ibid).

For ytterligere å sikre at intervjupersonenes anonymitet ivaretas, ble de informert om at kommunen de er bosatt i, skolen eller bedrifter de har praksis eller jobber i, ikke fremkommer i studien med riktig navn, eller blir formidlet til andre (ibid). En av grunnene til dette

Flyktninger er en sårbar gruppe, og mange har med seg traumer fra både hjemlandet, tiden på flukt og i møte med den norske kulturen. Det har derfor vært viktig å møte informantene på en måte, og med spørsmål ikke var urimelige, eller som kunne føre til at de opplevde krenkelser eller sto i fare for å bli re-traumatisert (ibid).

Videre ble intervjupersonene informert om at alt datamaterialet som fremkom i samtale med dem ville bli lagret og oppbevart på en forsvarlig måte og utilgjengelig for uvedkommende. Det var viktig at denne informasjonen ble formidlet til dem, og den ble gjentatt flere ganger, for å forsikre meg om at dette var forstått. De ble også informert om at all informasjon om dem, personlige- og sensitive opplysninger, også ville bli oppbevart trygt og på en forsvarlig måte. Dessuten informerte jeg om at alt av forskningsmateriale, datamateriale og opplysninger om dem vill bli slettet når studien var avsluttet (ibid).

Alle intervjupersonene var nå informert og innforstått med studiens innhold og hva deres deltakelse i studien innebar. Deretter signerte de samtykkeskjema (kopi av skjema følger som vedlegg nr. 1 til oppgaven), og intervjuene startet deretter ,og samtale ble tatt opp på diktafon.

### **3.8 Avslutningsvis**

Det er viktig å påpeke at den informasjon som intervjupersonene har bidratt med til denne oppgaven, og som er oppgavens empiri, ikke nødvendigvis gjenspeiler virkeligheten. Dette da det vil være den enkelte intervjupersons subjektive opplevelse av virkeligheten som danner grunnlag for oppgavens empiri (Johannessen m.fl. 2017:31-32). Eksempelvis vil intervjupersonens opplevelse av dårlig norskopplæring ikke representere det helhetlige læringsmiljøet i klassen. Forutsetningene til intervjupersonen, som har høyere utdanning fra hjemlandet er ikke de samme som for eleven som er analfabet. Å være bevisst den subjektive virkelighetsforståelsen, vil hjelpe meg i videre drøfting av mine funn.

## 4 Drøfting

Drøftingen tar utgangspunkt i funn fra intervju av fem flyktninger med høyere utdanning. Tema for intervjuene er flyktningers erfaringer fra deltakelse i introduksjonsprogrammet. Dette er en kvalitativ intervjustudie med semistrukturert intervju og deltagende observasjon. Jeg ønsker å legge vekt på intervjupersonenes egne erfaringer, drøftet opp mot organisering og gjennomføring av programmet på systemnivå. Først skal jeg med bruk av fiktive navn og utdanninger helt kort presentere intervjupersonene som har deltatt i studien: 1). **Maher**, som er bygningsingeniør, 2). **Hossein**, som er nesten ferdig utdannet farmasøyt. 3), **Raina**, som er eneste kvinne og utdannet pedagog, 4). **Said**, som er utdannet landbruksingeniør, og til slutt, 5). **Ares** som er utdannet dataingeniør. Jeg vil bruke siteringer fra intervjusamtalene omskrevet til norsk, slik jeg tolker svarene. Dette for å skape en bedre flyt for leser.

### 4.1 Et individuelt tilpasset introduksjonsprogram

I dette kapittelet skal jeg beskrive intervjupersonenes erfaringer med hvordan introduksjonsprogrammet er individuelt tilpasset dem, og hvordan dette oppleves som utviklende eller begrensende på deres kvalifiseringsreise. Et av kravene til deltakere i introduksjonsprogrammet er at det skal gjennomføres på fulltid i et helårlig forløp i inntil to år (Justis- og beredskapsdepartementet, 2016:35).

Kommunen må fastsettes programmets varighet individuelt. At lovbestemmelsen angir en øvre grense på to år, innebærer ikke at alle skal ha et program som varer så lenge. Det er store variasjoner i nyankomne innvandreres arbeidserfaring og utdanning, og det er viktig at kommunene i større grad enn de har gjort fram til nå benytter den fleksibiliteten som loven gir for individuell tilrettelegging av både programmets innhold og programmets lengde (ibid).

Deltakerne har på lik linje med vanlige arbeidstakere rett til ferie, da programmets varighet per år er satt til 47 uker. Det kan innvilges godkjent permisjon, permisjonstiden vil da bli tillagt gjennomføringstiden av programmet. I spesielle tilfeller kan varigheten på programmet utvides til tre år. Programmet skal inneholde minimum norskopplæring og samfunnskunnskap, samt eventuelle tiltak som rettes mot et videre utdanningsløp eller annen kvalifisering til arbeidsdeltakelse. Deltakerne i programmet mottar introduksjonsstønning som utbetales som lønn fra den ansvarlige bostedskommune. Konsekvenser av ugyldig fravær kan føre til trekk i stønningen (ibid:45-52).

Det er presisert i rundskriv til introduksjonsloven at introduksjonsprogrammet skal være tilpasset den enkelte deltaker ut fra deltakerens egne ønsker, forutsetninger, målsettinger,



kvalifiseringsbehov og bakgrunn (ibid:26). Kommunene skal videre legge til rette for at det praktiske, faglige og pedagogiske tilbud som gis deltakeren er gjort utfra hensyn til utfordringer i møte med deltakerens helse og omsorgssituasjon, forutsetninger eller bakgrunn. Både Rambøll (2011), Brede og Orupabo (2014) og Djuve og Kavli (2015) beskriver det som utfordrende å kunne tilby denne målgruppen mennesker et individuelt tilpasset og tilrettelagt kvalifiseringsprogram på fulltid. Dette er det et krav til å oppfylle, noe som er beskrevet i målsettingen i introduksjonsloven (LOV-2020-11-06-127).

Intervjupersonenes fortellinger om manglende tilrettelegging for å kunne nå egne målsettinger beskrives som frustrerende og oppleves som en tidstyv i deres kvalifisering og bekreftes av tidligere studier, som beskriver at det er avgjørende for deltakerne å få tilpasset eget fulltidsprogram for å oppleve kvalifiseringsløpet som motiverende og med relevans for egne måloppnåelse (Djuve og Kavli, 2015; Sandbæk og Djuve, 2012).

Jeg skal videre i dette delkapitlet vise til:

- Intervjupersonene har liten eller ingen kunnskap eller kjennskap til et av elementene i introduksjonsordningen som kan bidra til et hurtigere kvalifiseringsløp, den såkalte hurtigsporsordningen. Muligheten for å bruke hurtigsporet som en raskere vei for å kvalifisere til arbeidsdeltakelse betyr ikke nødvendigvis at et slikt tilbud ville gitt et raskere forløp.
- Alle intervjupersonene har høyere utdanning fra sine hjemland, men har ulike erfaringer i møte kartlegging av deres kompetanse, og hvordan prosessen med å få godkjenning av tidligere utdanning tar eller har tatt lang tid. Opplevelse av tid er individuell i møte med ulike fenomener vi mennesker møter i hverdagen, og man må se på kriteriene som ligger til grunn for en slik godkjenning før man kan konkludere med om tiden det tar er urimelig lang.
- Introduksjonsplan (IP) kjenner alle intervjupersonene til, og alle beskriver at de har vært med i prosessen med å lage sin IP. Likevel fremkommer det i ikke deres fortellinger at det er noe som tyder på at introduksjonsprogrammet er individuelt tilpasset deres ståsted som flyktninger med høyere utdanning og ønske om raskere kvalifisering.

#### **4.1.1 Kunnskap om «Hurtigsporsordningen»**

Kunnskap om å delta i introduksjonsprogrammet og hva dette innebærer vil variere svært forskjellig fra deltaker til deltaker. Flyktninger som deltar i programmet vil ha ulike

forutsetninger for sin deltakelse. Det handler om utdanningsnivå, strukturer i undervisning og opplæring fra tidligere skolegang eller utdanning, samt hvilket utdanningsnivå den enkelte deltaker har. Flyktninger med videregående utdanning eller høyere utdanning fra høgskole/universitetsnivå skal derfor etter nasjonale føringer tilbys en raskere vei til kvalifisering for arbeidsdeltakelse.

Hurtigsporet skal; være et kortere og tilpasset arbeidsrettet løp som skal integreres med norskopplæring og andre kvalifiserende tiltak, være et samarbeid på tvers mellom NAV, flyktingetjenesten, voksenopplæringen og aktuelle arbeidsgivere, ha mål om å fremskynde deltakeres overgang til ordinært arbeid gjennom å legge særlig vekt på anvendbar medbrakt kompetanse og ressurser, gjøre bruk av arbeidsmarkedstiltak i regi av NAV på et tidlig tidspunkt i introduksjonsprogrammet (IMDI, 2021).

Dette fordrer selvsagt at introduksjonsdeltakerne og den utøvende delen av introduksjonsordningen har kunnskap og kjennskap til ulike tiltak og elementer som kan brukes som verktøy for å nå deltakernes målsettinger. Man må tilegne flyktninger med høyere utdanning egenskapen å ha kunnskap om viktigheten av utdanning for å kvalifisere seg, og at de derfor er gjennomsnittlig mer opptatt av å få fullført utdanningen raskt for å komme ut som deltakere i arbeidslivet. Her kommer elementet «Hurtigspor» inn, slik at deltakere som kvalifiserer for å delta i sporet raskere skal komme ut i arbeid.

Ifølge IMDi (2021) anbefaler direktoratene at den lokale flyktingetjenesten tar utgangspunkt i kompetansekartleggingen og karriereveiledningen før oppstart av introduksjonsprogrammet, slik at det er avklart hvem som kan være potensielle deltakere for hurtigsporet.

Å bruke lengre tid på å nå de mål man setter seg, kan oppleves demotiverende, spesielt om man sitter på kunnskap og kjennskap til at egen målsetting kunne vært oppnådd med riktig tilrettelegging og oppfølging. Intervjupersonene har alle høyere utdanning fra hjemlandene sine og er opptatt av å få gjennomført introduksjonsprogrammet slik at de kan komme seg videre på universitet eller kvalifisere til annen høyere kompetanseheving før arbeidsdeltakelse.

Said svarte kort og konsist, nei, på spørsmål om han kjente til hurtigsporsordningen. Hossein, Maher og Ares hadde heller ikke kjennskap til hurtigsporsordningen, og Ares fortalte etter at jeg hadde beskrevet hva ordningen er, og hvorfor dette kan tilbys, at han skulle ønsket han viste om dette fra før. Dette hadde ingen fortalt han. Hossein som er ganske nyankommet til Norge som flyktning, svarte ja, og at han trodde han forsto spørsmålet, men visste ikke helt hva det betydde. Maher fortalte på spørsmål om han kan fortelle litt om ordningen til meg, at det handlet om hvordan en flykting skal bidra for å komme inn i arbeidsliv og at de som går på introduksjonsprogram lærer norsk, og hvordan de opplever Norge generelt. På dette tidspunktet i samtalen antok jeg å forstå at Maher ikke kjente til hurtigsporsordningen eller hadde

misforstått spørsmålet, så jeg spurte om de fra NAV hadde fortalt han om hurtigsporsordningen? Hvorpå Maher svarte at det hadde de ikke gjort.

Dette forteller meg at følgende: Når 80 % av de spurte enten svarer feil, utvetydig eller nei på spørsmålet om de vet hva hurtigsporsordningen er, kan det antas at dette elementet i introduksjonsprogrammet ikke kan være allment godt nok kjent hos verken intervjupersonene eller de som skal legge til rette for et individuelt tilpasset kvalifiseringsløp, m.a.o.: *En kortere vei for å kvalifisere flyktninger til arbeidsdeltakelse.*

Så snart en deltaker er aktuell for et Hurtigspor, skal NAV involveres umiddelbart for å bidra med å utarbeide deltakerens integreringsplan (ibid).

Hva er hurtigsporet? For det store flertall av flyktninger som får opphold i Norge, vil arbeid være den beste form for integrering. I 2016 ble det inngått en samarbeidserklæring mellom regjeringen og partene i arbeidslivet om raskere integrering av innvandrere med fluktbakgrunn i arbeidslivet. Samarbeidserklæringen legger opp til at det etableres et hurtigspor for flyktninger som har med seg kompetanse som er etterspurt på det norske arbeidsmarkedet. Hurtigsporet er for deltakere i introduksjonsprogrammet som allerede har kompetanse som er etterspurt i det norske arbeidsmarkedet, og derfor bør komme raskt ut på en relevant arbeidsplass. NAV tilbyr lønnstilskudd og andre virkemidler til arbeidsgivere for å stimulere til raskere overgang til arbeid. Hurtigsporet er nå et standardisert element i introduksjonsprogrammet. Målet med hurtigsporet er å legge til rette for en rask og direkte inkludering i arbeidslivet for innvandrere med fluktbakgrunn som kan klare seg uten lange, forutgående opplæringsløp (NAV, 2019).

Raina er den eneste som beskriver at hun tror hun forstår hva hurtigsporsordningen er når hun svarer at det blir som å ta en kortere vei for å kvalifisere seg. Når jeg tolker Rainas svar på hva hurtigsporsordningen omhandler, forstår jeg hennes svar som om hun forstår sammensetningen av ordene «hurtig», «spor» og «ordning» i begrepet, og at hun derfor kan resonere seg frem til en forklaringsmodell av begrepet, sett i kontekst av kvalifisering og deltakelse i introduksjonsprogrammet. Dette baseres på at Raina ikke beskriver i samtalen å være i noe tiltak utover det ordinære introduksjonsprogrammet.

Djuve m.fl. (2017:117) skriver at majoriteten av norske kommune legger til rette for ulike tiltak og kombinasjonsløp mellom norskopplæring og arbeidspraksis for deltakere på grunnskolenivå, men at dette sjeldent tilbys deltakere med høyere utdanning. De skriver videre at rektorer ved voksenopplæringene forklarer dette bl.a. med at kombinasjon med opplæring på et høyere nivå og deres tilbud ikke er realistisk for deres deltakere. Og videre at det er store fysiske avstander mellom aktuelle videregående skoler og universiteter som er et hinder for å etablere samarbeid.

Som beskrevet tidligere i kapitlet skal introduksjonsprogrammet «være tilpasset den enkelte deltaker utfra deltakerens egne ønsker, forutsetninger, målsettinger, kvalifiseringsbehov og bakgrunn, og kommunene skal videre legge til rette for at det praktiske, faglige og pedagogiske

tilbud som gis deltakeren er gjort utfra hensyn til utfordringer i møte med deltakerens helse og omsorgssituasjon, forutsetninger eller bakgrunn» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2016:26).

Said forteller at som utdannet landbruksingeniør fra hjemlandet, finnes det gode muligheter for han til å kunne komme i arbeid som er relevant for hans fagkompetanse, men at det er ingen hjelp å få fra NAV for å få til dette. Når jeg spør hva som er årsaken til det, svarer han at hans rådgiver på NAV sier at de ikke kan sende han og familien til en annen kommune i Norge for å få jobb. Når jeg spør hvorfor, sier han at det er vanskelig å forklare, men at den andre kommunen må si at de vil ta imot han og familien hans, og at det har de ikke gjort, enda. Han sier at han har fem barn og kone som alle trenger barnehage og skole. På spørsmål om han selv har snakket med noen i den kommunen hvor han kan få seg jobb, svarer han at det har han selvsagt. Han vil jo komme i jobb, ikke leve på NAV, fordi det er ikke bra. Han forteller også at et firma der har tilbydd han lære plass.

Det «hefter» kommunene å ta i mot, og bosette flyktninger. Ikke bare introduksjonsordningen pålegger kommunene mange oppgaver, men det kommunale tjenesteapparatet skal også sikre at alle flyktninger, barn som voksne ivaretas i forhold til deltakelse i bl.a. ordinær skole, det skal leveres nødvendige helsetjenester, og andre sosiale forhold som medvirker og påvirker flyktingenes levekår skal sikres. Sids opplevelse av å ikke komme i posisjon til å kunne flytte til annen kommune kan ha årsaksforklaringer i utfordringer med å finne en økonomisk forsvarlig løsning. Rundskriv til introduksjonsloven (Justis- og beredskapsdepartementet, 2016:23), redegjør for interkommunalt samarbeid. Her har kommunene mulighet til å oppfylle sin plikt til sørge for introduksjonsordning gjennom interkommunalt samarbeid med andre kommuner som er regulert i kommunelovens kapittel 5 (jf. lov 25. september 1992 om kommuner og fylkeskommuner). Dette innebærer at en vertskommune kan avtale samarbeid med en annen samarbeidskommune. For Sids tilfelle vil dette bety at bosettingskommunen (samarbeidskommunen) har det økonomiske ansvaret under tiden som det offentlige betaler flyktingetilskudd til bostedskommunen (inntil 5 år). Kostnader med slike samarbeidsavtaler kan beløpe seg til å overstige det offentlige tilskuddet som bostedskommunen mottar, og kostnader med å ivareta interessene til Sids store familie, kan være en årsaksforklaring til at en avtale med en annen kommune i landet ikke er et alternativ. En permanent flytting til en annen kommune ville kunne vært en løsning, men dette krever at ny bostedskommune påtar seg alle forpliktelser som følger med bosetting av flyktninger, i dette tilfellet hele Sids familie.

## 4.1.2 Godkjenning av tidligere utdanning tar tid

Introduksjonsloven beskriver introduksjonsdeltakernes rett til grunnskole og utvidet rett til videregående opplæring. Flyktninger som har høyere utdanning skal informeres om muligheten for å søke godkjenning av denne utdanningen gjennom NOKUT. Formålet med NOKUTs virksomhet er;

å sikre og fremme kvalitet i utdanning ved å føre tilsyn med, informere om og bidra til å utvikle kvaliteten i norsk høyere utdanning og høyere yrkesfaglig utdanning, å godkjenne og informere om utenlandsk utdanning og informere om mulighetene for godkjenning av utenlandsk utdanning og kompetanse i Norge (NOKUT, 2019:7).

Gjennom retten til grunnskole og utvidet rett til videregående opplæring, har flyktninger gjennom deltakelse i introduksjonsprogrammet mulighet til å skaffe seg formell utdanning og kvalifisere til arbeidsdeltakelse, selv om de ikke får godkjent tidligere utdanning fra utlandet.

Intervjupersonene har alle søkt om godkjenning av sine utdanninger fra hjemland og utland. De beskriver at dette tar tid og ingen har mottatt svar på om de får godkjenning. De opplever alle at dette tar tid, og får enkelte opplever dette som frustrerende og påvirker motivasjon.

Hossein kom til Norge fra hjemlandet etter å ha bodd i et annet land for å fullføre sin utdanning som farmasøyt. Grunnet konflikter i hjemlandet ble han utvist fra landet han holdt på med sin utdanning, og alternativet var enten å reise hjem hvor han kunne risikere forfølgelse eller komme seg videre til et annet land. Hossein har ikke originale dokumenter, kun kopier, noe som skaper en ekstra utfordring. I samtalen med Hossein spurte jeg om den kompetansen han hadde fra tidligere var blitt kartlagt, og hva har NAV gjort for å hjelpe deg til å finne ut av muligheten for å skaffe dokumentasjon fra tidligere skole og utdanning. Hossein fortalt at det var både ja og nei, og at han hadde noen problemer med papirene fra hjemlandet og fra landet hvor han hadde studert. Han opplevde prosessen som vanskelig og forklarte at rådgiverne fra NAV og skolen prøver jo å hjelpe, faktisk, men at det blir på en måte dårlig, hvis han ikke får godkjent de kopiene han har med seg fra før. Han forteller at han har gått på videregående skole, i hjemlandet, hvor de hadde masse fag, men at han uansett måtte studere videre, derfor dro han til et annet land. Han sier også at om han ikke får tak i originale dokumenter fra universitet, har han mistet minst ett år., og at han da må betale masse penger for å delta på folkeuniversitetet. Bare for å ta generell studiekompetanse. Dette synes han er litt komplisert for han som flyktning, når målet er å komme seg inn på univertitetet.

Maher forteller at han har utdanning som bygningsingeniør, også kalt konstruksjonsingeniør i landet han kommer fra, og at han sendte sine papirer på utdanning til NOKUT for flere måneder

siden, og at han forventer svar om to til tre måneder, noe han synes er lang tid. Han er opptatt av å nå B1 nivå i norsk, og at det er viktig for han å delta i undervisning, da han har så mange ting han ønsker å oppnå, men det viktigste akkurat nå er å lære seg det norske språket. Maher kom til Norge for to år siden som asylsøker og fikk midlertidig oppholdstillatelse med tre-års varighet for seks måneder siden. Han startet med å forsøke å lære seg norsk på asylmottaket, men tilbudet var dårlig tilrettelagt. Selv om han har det «travelt» med å få ferdig utdanningen sin i Norge, er Maher bevist at dette tar tid, spesielt i forhold til å få godkjent utdanningen sin som bygningsingeniør. Maher forteller at han har fått mye drahjelp hos sin norske kjæreste som han møtte når han var utplassert i språkpraksis, og sier at det trygt å ha noen sammen med seg som kjenner det norske systemet. Raina tok utdanning som pedagog i hjemlandet. Hun bor i en «storfamilie» med ektemann, to barn, svigermor og svigerbror med kone og ett barn. Raina beskriver dette som et normalt fenomen der hun kommer fra, men er klar over at dette ikke er like normalt hos etniske nordmenn. Raina søkte NOKUT om godkjenning av sin utdanning og har klare mål for sitt videre forløp. På samme spørsmål som Hossein og Maher fikk svarte hun At hun hadde studert pedagogikk i hjemlandet og at hun hadde papirene på dette med seg til Norge. Etter at hun hadde sendt papirene til NOKUT, fikk hun dem godkjent, etter ca. et år. Hun syntes prosessen med godkjenning hadde tatt lang tid.

Behandling av søknader om godkjenning viser seg å ta tid, og intervjupersonene beskriver alle at dette påvirker dem i en eller annen form. NOKUT har de siste årene utvidet tjenesteporteføljen og arbeidet med godkjenning av utenlandsk utdanning, og det er etablert nye godkjenningsordninger for utenlandsk fag- og yrkes- opplæring og fagskoleutdanning. Når det gjelder høyere utdanning er en ny ordning utviklet for å vurdere kompetansen til de som ikke kan skaffe til veie tilstrekkelig dokumentasjon på sin utdanningen, deriblant flyktninger. NOKUT er av EUs yrkes- kvalifikasjonsdirektiv tildelt rollen som assistansesenter, noe som innebærer ansvar for informasjon om ordningene for autorisasjon basert på utenlandsk kompetanse (NOKUT, 2019:13).

Parallelt med utvidelsen av tjenesteporteføljen har NOKUT videreutviklet og digitalisert eksisterende og nye godkjenningsordninger. Vi har fornyet godkjennings -kriterier og -praksis og utviklet en digital samhandlingsplattform for mottak av søknader og dialog med søkere og sakkyndige. Plattformen er integrert med en saks- behandlingsløsning som kan innhente relevant informasjon fra ulike eksterne kilder og dele informasjon og vedtak (ibid).

Ifølge Lillevik og Tyldum (2018:36) har mange flyktninger utdanning og erfaring fra arbeidsdeltakelse i ulike bransjer fra hjemlandet. som ikke blir godkjent i Norge, mens noen

ønsker jobb som krever fagopplæring. Mange av deltakerne de har snakket med tilbys yrkesfaglig opplæring gjennom introduksjonsprogrammet.

### **4.1.3 En tilpasset introduksjonsplan – IP**

Alle som deltar i introduksjonsprogrammet skal ha en utarbeidet IP, noe som er fastslått i introduksjonslovens § 4 (LOV-2020-11-06-127).

Planen skal utarbeides i samarbeid med den enkelte deltaker og utformes på bakgrunn av en kartlegging av vedkommendes opplæringsbehov og av hvilke tiltak vedkommende kan nyttiggjøre seg. Har deltakeren deltatt i, eller gjennomført tiltak før bosetting i kommunen skal planen skal bygge videre på disse tiltakene. Planen skal også inneholde og beskrive programmets tidsforløp og beskrive tiltakene i programmet. Hvilke arbeids- og/eller utdanningsrettede tiltak som er velges skal begrunnes i planen, og på hvilken måte disse kan styrke den enkeltes mulighet for deltakelse i yrkeslivet. Planen skal evalueres jevnlig, og alltid når det skjer vesentlige endringer i den enkeltes livssituasjon eller når det er påkrevd forlengelse av introduksjonsprogrammet. Den individuelle planen i introduksjonsprogrammet skal ses i sammenheng med den individuelle planen for opplæring i norsk og samfunnskunnskap (ibid).

Intervjupersonene i denne studien ble alle spurt om de hadde IP, innholdet i denne, og i hvilken grad de hadde vært med å utarbeide sin IP. Alle beskriver en prosess hvor de har IP med innhold rettet mot deres plikt til deltakelse, og at de har vært med å utforme planen. De deltar alle i norskopplæring og samfunnsvitenskap, men deres beskrivelser med unntak av en personer, ligner i større grad på at planer som er laget utfra et perspektiv på grunnskoleforløpet og ikke er utarbeidet med perspektiv på videregående- eller høyere utdanningsnivå, selv om intervjupersonene alle utaler at det er deres mål. Undervisningen gis også gjennom voksenopplæringen og enkelte dager har de ettermiddagsundervisning, noe enkelte av dem opplever som krevende i møte med ansvar for familie og barn. To av intervjupersonene beskriver at de er i det som kan forstås som alternative løp, hvor deler av skoleundervisningen er byttet ut med språk- eller arbeidspraksis, uten at dette er nedfelt i planen.

Bygningsingeniøren Maher er en av dem. Han går i ett løp med språkpraksis for å forbedre norskerferdighetene raskere, og er også den av intervjupersonene som beskriver å ha en tilpasset IP, utformet etter egne målsettinger. Han forteller at han har IP og at han har vært med på å utforme denne. Han forteller videre at planen skal ses endres hver sjette måned. For han var det viktig å få med i planen hans ønsker om å ta masterutdanning og at det krevde at han hadde

gode norskkunnskaper, helst på B1-nivå. Siden han snakket veldig godt engelsk hadde læreren hadde sagt at det kanskje holdt med B2 i norsk, men for han er det likevel viktig å jobbe ut fra fra hans individuelle plan, uansett om det oppstår problemer med NOKUT-godkjenningen av hans tidligere utdanningen. Han fortalte videre at han syntes både NAV-rådgiveren og læreren på voksenopplæringen var de beste han kunne fått, og kroppsspråket hans fortalte meg at dette mente han. Han fortalte at et av de største problemene for mange som er i introduksjonsprogrammet er mangelen på egne mål og at disse målene må komme fra deltakeren selv, eller som han sa på engelsk: *Actually, the problems are that the goals must come from the person it self.* Han fortalte at om man ønsker å gå på universitet, finne seg en jobb, eller flytte til et annet sted, da må man sette disse målene foran seg og jobbe for å nå dem, og at dette må de som skal hjelpe vite, slik at de kan jobbe sammen med deltakeren for å nå målene. Selv hadde han vært veldig heldig som hadde en rådgiver som han beskrev som perfekt for seg, og som han kunne kontakte uansett problem eller utfordring.

Hossein som har studert til å bli farmasøyt har fått tilrettelagt sitt forløp gjennom å være tre dager i uken på en videregående skole hvor han har til funksjon å både være elev under norskopplæringen for vg1-elever, og som assistent i enkelte timer for elever i matematikk. Han beskriver seg selv som skoleflink og at dette tilbudet skaper mening for han. Han forteller at i introduksjonsprogrammets norsktimer kan han stort sett snakke med andre flyktninger, og uansett om det er han eller de andre som snakker er det sjeldent på norsk. Han er ikke videre imponert over egen IP som han sier er en plan på hva skal gjøre, hva de vil ha mer av, norsk, eller om det er bra i klassen eller på praksisplassen. Så kan de som er under 25 år få tilbud om å gå på videregående skole for å ta generell studiekompetanse. Hossein sier at han egentlig ikke har behov for en programrådgiver. Han satt med en følelse av at programrådgiveren hadde lurt han gjennom å si at han skulle bare ta det med ro og fokusere på norskopplæringen og følge tiltaket i introduksjonsprogrammet. Noe han mener å vise seg at var lite lurt, selv om han trives veldig godt på videregående skole. Han er frustrert over egen situasjon fordi han må vente på godkjenning av papirer og dermed taper tid. Dermed er han over 25 år når han kan begynne på videregående og mister dermed retten til skoleplass. Han hadde tenkt å ta tredje påbygningsår for å få generell studiekompetanse og komme seg på universitet.

Alle deltakere i introduksjonsprogrammet har rett på en egen kontaktperson som skal følge opp den enkelte og bidra til utarbeidelse av IP og kartlegging i samarbeid de instanser i introduksjonsprogrammet som er i kontakt med programdeltakeren (Barne-, likestillings-og inkluderingsdepartementet & Arbeids og sosialdepartementet, 2015).



## 4.2 Fokus på å lære det norske språket

I dette kapittelet beskrives intervjupersonenes erfaringer fra norskopplæringen og flere ulike praksisforløp i regi av introduksjonsprogrammet. Deltakere i introduksjonsprogrammet har rett og plikt til å følge opplæring i norsk og samfunnskunnskap, og alle flyktninger mellom 18 og 55 år som det er dokumentert manglende norskkunnskaper hos, har plikt til å følge 600 timer opplæring. Programmet kan tilbys til personer over 55 år i særskilte tilfeller. Det er kommunen som har ansvar for at opplæring gis til disse flyktningene, og kommunen kan enten organisere dette selv eller sette dette ut på anbud til andre aktører. Krav i introduksjonsloven er at den som underviser i norsk og samfunnskunnskap, har faglig og pedagogisk utdanning (LOV-2020-11-06-127). Norsk språkopplæring gjennom introduksjonsprogrammer er definert i Forskrift om endring i forskrift om læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (FOR-2020-12-17-2960).

Språkopplæring deles inn i 3 spor hvor det skal selekteres utfra ulikeferdighetsnivå i muntlig og skriftlig, betegnet som A, B og C-nivå. Den ordinære norskopplæringen på spor 1 gjelder for deltakere med liten skolegang, og større behov for tilrettelegging. Disse deltakerne har ofte behov for å videreutvikle både lese- og skriveferdighetene, samt lære å skrive og lese norsk. Opplæringen kan oppleves å ha en langsom progresjon, da deltakere ikke har kjennskap til vårt latinske alfabetiske, vårt skriftspråk og liten eller ingen kunnskap om grammatikk. Spor 2 er mer tilrettelagt for deltakere som har tidligere skolegang. Disse deltakerne har ofte skriftspråklige ferdigheter på enten morsmålet eller et annet språk. Disse deltakerne kan høste læring fra kunnskap om skriftspråk. Noen av deltakerne vil trenge opplæring i å bruke det latinske alfabetet, da de kan ha liten eller ingen erfaring med dette. Disse deltakerne vil samtidig som de lærer norsk ha behov for å utvikle sine lese- og skriveferdigheter. Deltakere med god allmennutdanning på videregående- eller høyskole/universitetsnivå tilbys deltakelse i spor 3. Disse deltakerne har med stor sannsynlighet utviklet gode lærings-strategier og har høy språklig bevissthet, og er vant til å bruke lesing og skriving i tilegnelse av kunnskap og har ofte lært ett eller flere fremmedspråk på skolen (ibid).

I introduksjonsloven står det at deltakeren har krav på opplæring opp til nivå B2 hvis dette nivået kan nås innenfor de pliktfestede 600 timene. Kun 56 prosent av kommunene som svarte på undersøkelsen, tilbyr dette. En fjerdedel av disse oppga at det ikke var økonomiske ressurser til å tilby opplæring opp til nivå B2, mens litt over halvparten oppga at det var fordi det ikke er behov/etterspørsel (Birkeland m.fl. 2016:15).

Djuve m.fl. (2017:107) skriver at introduksjonsprogrammet har vært gjenstand for vesentlig flere kartlegginger og evalueringer enn opplæringen i norsk, men at det likevel finnes god

dokumentasjon på at det er store variasjoner i kommunene i hvordan ordningen er organisert. Resultater av opplæringen, utfra målbare beståtte prøver er varierende, men viser til at kvinner og de med høy utdanning hadde de gjennomgående beste resultatene.

De fleste som deltar i introduksjonsprogrammet har fått innvilget midlertidig oppholdstillatelse i tre år, enten på humanitært grunnlag eller utfra behov om beskyttelse. Et av kriteriene for å få innvilget permanent oppholdstillatelse er dokumentasjon på at søker kan forsørge seg selv, og under normale omstendigheter ha gjennomført obligatorisk opplæring i norsk og samfunnskunnskap med bestått på avsluttende prøver. De fleste deltakerne Lillevik og Tyldum (2019:60) snakket med, var i utgangspunktet motivert til å lære norsk – men de blir i alle fall ikke mindre motivert av kravene for å få permanent oppholdstillatelse.

Jeg skal videre i dette delkapitlet vise til:

- Intervjupersonene fortelle at de har deltatt i norskopplæringen som er obligatorisk i introduksjonsprogrammet. Erfaringene fra deltakelsen varierer lite mellom dem, og tilbakemeldingene går i hovedsak ut på at den enten er lite kvalifiserende eller er lite tilpasset deres individuelle behov.
- Andre tiltak utenfor norskopplæring og samfunnskunnskap beskrives av intervjupersonene til å omhandle språkpraksiser og arbeidstreningsplasser, og ofte ute hos det private næringsliv. Disse tiltakene oppleves ikke alltid som adekvat i forhold til formålet, da de ikke alltid oppleves å være særlig utviklende for dem. Noen ganger føles det som de ikke har noe alternativ, annet enn å følge samme spor som alle de andre deltakerne i introduksjonsprogrammet.

### **4.2.1 Norskopplæring**

Alle voksne nordmenn kan sette seg inn i og forstå at det å skulle lære seg et helt ukjent språk der både alfabetet og lydene er helt ukjente, eksempelvis arabisk eller kinesisk, ville by på store utfordringer. Spesielt hvis den som underviste ikke snakket norsk eller engelsk. Hvor viktig hadde det da vært at det var god kvalitet på opplæringen?

Brynsrud (2019) sier at kravene til språk blir stadig høyere, både i arbeidslivet og på andre områder. For at innvandrere skulle klare seg både i samfunns- og arbeidslivet blir det stadig viktigere at kvalitet i språkopplæringen skaper grunnlag for et godt nok språk. De som underviser i norskopplæringen i introduksjonsprogrammet har lenge uttalt at dagens krav til A2-nivå i praksis fungerer som tak for det tilbud deltakerne får. Dette fordi kommunene ikke

vil påta seg kostnaden for mer undervisning, noe som resulterer i at noen innvandre avslutter norskopplæringen etter oppnådd A2-nivå.

Said snakker veldig godt norsk, men fortalte at han lærte svært lite under norskopplæringen ved voksenopplæringen. Han kunne fortelle at han satt hjemme og hørte på lydbøker, meldte seg inn i en teatergruppe og fikk seg en kveldsjobb i kassa på butikken. Der hadde han lært seg mest norsk. At det var slik i norskopplæringene forklarte han med, at han sammen med en medelev var de eneste som hadde høyere utdanning og hadde gode nok norskkunnskaper for å jobbe mot B1 nivå i norsk. Det var alle de andre elevene som tok lærerens undervisningstid, og noen av dem var nesten som analfabeter å regne. Ofte måtte han hjelpe læreren slik at medelevene ikke ble sittende for lenge å vente på hjelp. Ares er utdannet dataingeniør og dataprogrammerer og snakker flytende engelsk etter å ha jobbet med support i mange år. Han opplever på samme måte som Said at norskopplæring ikke møter hans behov. Han forteller at han har et godt språkkøp, noe jeg også legger merke til når jeg snakker med han i forkant av selve intervjuet.

I rapporten til Lillevik og Tyldum (2018:61) skriver de at:

Norskundervisningen skal altså tilrettelegges for fem ulike nivåer og tre ulike «tempospor» med ulik progresjon. I praksis er det ikke noen av kommunene vi har vært i kontakt med, som tilbyr undervisning som er inndelt etter både nivå og spor. Elevene starter oftest i alfabetiseringsklasse eller på nybegynnerkurs som er felles for to eller tre spor, og det varierer mellom kommunene hvordan undervisningen differensieres deretter.

Dette kan høres ut som en organisering som passer med historiene til min intervjupersoner, uten at de har uttalt å ha nærmere kunnskap om hvordan deres introduksjonsordning er organisert av sin kommune. Likevel tyder deres fortellinger på at det å undervise elever som ikke har samme forutsetninger for læring og som er på ulike stadier og nivåer, må være en særdeles vanskelig og krevende undervisningssituasjon for lærerne når forskjellene mellom elevenes ulike læringsmål spriker fra å lære alfabetet til hvordan bruke personlig pronomen eller bøye verb. Mange av deltakerne har også utfordringer med å forholde seg til tid og klokken, noe vi nordmenn er slavisk opptatt av. Dette er også en utfordring i undervisningen når elever ikke møter ti riktig tid. Hossein fortalte at han måtte være språkhjelper i klassen sin på voksenopplæringen, for å hjelpe de som nettopp var begynt i introduksjonsprogrammet og hadde samme morsmål. Dette forteller at nivåforskjellen i hans klasse ikke er godt tilpasset en individuell opplæring. Hossein fortalte videre, at etter en stund fant de ut at det ville være bedre for han å være i praksis på en videregående skole tre dager i uka. Det er der han sier han har lært mest norsk. Det er lett å relatere seg til at det ikke er mulig for de som underviser å begynne

helt på nytt hver gang en ny deltaker kommer i klassen, men det setter begrensninger på progresjonshastigheten i undervisningen slik at de kan ikke undervise i et normalt tempo. Da vil ikke nye elever henge med, mens de som er i god flyt kan oppleve dette som lite progressivt og bli frustrert som følge av dette.

Det som intervjupersonen forteller, kan tyde på at det er et behov for en mer differensiert og tilpasset undervisning om de skal ha et større læringsutbytte. Dette sier også Said noe om når han stiller spørsmål om hvorfor samler de ikke deltakerne som er nesten like flinke eller like dårlige i egne norskklasser? Et av problemene som oftest ble trukket fram av deltakerne Lillevik og Tyldum (2019:64) snakket med, var en opplevelse av manglende progresjon i undervisningen, og de skriver at det ofte handlet om store nivåforskjeller innad i klassen, både i forutsetninger for å lære og i nivå på norskkunnskaper.

#### **4.2.2 Språk- og arbeidspraksis som tiltak**

Som tidligere avdelingsleder i flyktingetjenesten med ansvar for bosetting av enslige mindreårige flyktninger opplevde jeg at introduksjonsprogrammets tilbud til deltakere som slet med «norsken» ofte ente opp med språkpraksis ved flere av de store kolonialbutikkene. Dette gjaldt også «mine» ungdommer, som fortalte at det var greit å slippe å være på skolen, men de lærte ikke mye norsk i språkpraksisene. Det eneste de måtte gjøre var å passe på at de ikke var i veien for kundene, og at de ofte ble satt til å stable varer, vaske personalarealer eller ta i mot varer og rydde søppel. Etter samtale med en av butikkeierne fikk jeg bekreftet dette, men at utfordringen deres ofte var å ha personal tilgjengelig som kunne dra dem med på oppgaver som gjorde at de kom nærmere i kontakt med kundene og fikk snakket norsk. En av mine ansatte spurte hvorfor alle språkpraksisen var lagt til det private næringslivet, og hvorfor kommunen selv ikke tok ansvar all den tid de har over 1200 mennesker ansatt i ulike sektorer. Dette satte hodene våre i sving og den samme ansatte klarte å etablere faste språkpraksisplasser ved 4 barnehager og ved 2 skolefritidsordninger, alle i kommunal regi. Det viste seg å være en godt egnet plass for å praktisere språk. Ingen er vel mer spørrende og vitebegjærlig enn barn. Noen barrierer var det, søknad om politiattest uten merknader måtte bl.a. fremlegges før kontrakt kunne underskrives.

Vår opplevelse understøttes av både Birkeland m.fl. (2015:10:11) som viser til at selv om det er et samarbeid om norskopplæringen mellom kommunene og ulike andre aktører, oppgir 173 kommuner i deres undersøkelse at der det samhandles utenfor voksenopplæringen, gjøres stort

dette kun med næringslivet og bedrifter når det gjelder tiltak utenfor den ordinære norskopplæringen, og Rambøll (2006), som skriver i sin rapport at: «[...]deltakerne etterspør større individuell tilpasning av praksisplasser. Deltakere sier at det er de samme typer praksisplasser som tilbys alle, slik som i butikk, barnehage og restaurant».

I denne studien oppgir alle intervjupersonene at de er eller har vært i språkpraksis, men at opplevelse av relevans variere fra praksis til praksis. Hossein forteller at det verste var at han hadde fått språkpraksis på en butikk hvor han ble satt til å rydde på lageret sammen med en annen person som heller ikke snakket norsk. Noe lignende hadde Ares opplevd. Han hadde ganske tidlig etter han kom inn i introduksjonsprogrammet fått lov til å jobbe på en byggeplass for å praktisere norsk språk. Der hadde han blitt plassert sammen med to polakker, som ikke snakket norsk og heller ikke kunne engelsk. Raina hadde hatt praksis i skolen som hun var svært fornøyd med, siden hun var utdannet pedagog. Maher og Said utdypet ikke språkpraksis nærmere enn at de hadde deltatt. Selv om språkpraksis ikke beskrives som et sentralt tema i intervjupersonenes fortellinger, er det et likevel et moment som må drøftes i møte med en oppgavens problemstilling.

Lillevik og Tyldum (2019:86) skriver i sin rapport at praksis er et mye brukt tiltak i introduksjonsprogrammet, hvor deltakerne kan være to til tre dager i praksis og de resterende dagene på skolen. De skriver også at hvordan praksis kan være utformet og at hensikten med den er kan variere. Det kan gjelde behov for tilgang på alternative læringsarenaer for å lære norsk språk, eller for møte og lære å knekke kulturelle koder i arbeidslivet, og de omtaler disse som språkpraksiser.

Praksisplasseringer kan også ha som intensjon å gi yrkesrettet opplæring på en arbeidsplass som kan gi deltakeren nødvendig kunnskap og ferdigheter for å jobbe der eller lignende steder, eller å sørge for at deltakeren kan «få en fot innafor» i det lokale arbeidsmarkedet og en mulighet til å vise seg fram for en potensiell arbeidsgiver, eller til å få et nettverk og en attest som kan styrke framtidige jobbmuligheter. Med en slik innretning snakker vi gjerne om *arbeidspraksis* (ibid).

Gjennom mine intervju av flyktningene, beskriver de sin deltagelse som ganske lik i forhold til hva de har krav på og hva de er forpliktet til, men at de har ulike forutsetninger og mål for sin deltagelse. De sier også noe om hva de opplever som viktig for at de skal kunne realisere sine mål og hvordan introduksjonsprogrammets tilbud bidrar til kvalifisering opp mot egne målsettinger og hvilke barrierer de møter gjennom deltagelse i programmet. Noe som er tilnærmet likt for alle intervjupersonene, er ønske om mer praksis i møte med norsk språkopplæring.

### 4.3 Behov for råd og veiledning

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet og Arbeids- og sosialdepartementet (2015), beskriver at alle som deltar i introduksjonsprogrammet har rett til sin egen kontaktperson som skal følge opp og sørge for at den enkelte deltaker blir kartlagt og at det utarbeides en introduksjonsplan, samt koordinere samarbeidet mellom deltaker og de utøvende aktørene i introduksjonsprogrammet. Denne kontaktpersonen kan ha ulike stillingstitler, avhengig av hvilken organisering den enkelte kommune velger for sin tjenestelevering av introduksjonsordningen. Programrådgiver, NAV-rådgiver, saksbehandler, flyktningskonsulent, tiltakskonsulent, programveileder eller bare veileder. I dette delkapitlet vil jeg kalle denne kontaktpersonen for veileder.

Rammene for et individuelt tilpasset introduksjonsprogram er presentert som tidligere delkapittel. Det er innenfor disse rammene veilederens rolle og det relasjonelle møte mellom veileder og den enkelte deltaker blir viktig, og spesielt i møte med hvilke muligheter deltakeren får og hvordan introduksjonsforløpet blir individuelt tilpasset deltakeren. Veilederen har, som jeg skal komme nærmere inn på, en sentral nøkkelfunksjon og rolle for de tilbud en deltaker får gjennom å gi tilgang på kompetansehevende kurs, målrettet praksis og ulike andre tilbud som fører til kvalifisering. Veilederen har også ansvaret for at den enkelte deltaker er vurdert i forhold til et av de mest sentrale virkemidlene i introduksjonsordningen; introduksjonsstøtten (LOV-2020-11-06-127).

Jeg skal videre i dette delkapitlet vise til:

- Intervjupersonene har alle klare målsettinger for hva de vil og hvor de skal. Veilederens rolle og funksjon er derfor intervjupersonenes viktigste verktøy i møte med å få et individuelt tilpasset introduksjonsprogram, gjennom den veiledning og de råd som gis, og hvordan kvalifiseringsløpet blir formet deretter.
- Enkelte av intervjupersonene opplever god veiledning, mens andre opplever at veiledning er fraværende eller ikke imøtekommer eller samsvarer med deres behov.
- Veiledere som alle andre yrkesaktive mennesker, skifter jobb, blir syke, går ut i permisjoner osv. Hvilke konsekvenser og utfordringer kan bytte av veileder få for deltakernes individuelle tilretteleggingsbehov.

### **4.3.1 Veilederen som verktøy for deltakelse i Hurtigsporet**

I henhold til både forvaltningsloven (LOV-1967-02-10) og introduksjonsloven (LOV-2020-11-06-127) har kommunene ansvar for deltakerne i introduksjonsprogrammets individuelle oppfølging og veiledning. Nyankomne flyktninger som bosettes i en kommune, har et særdeles stort behov for både veiledning og oppfølging. De vil i førsteomgang trenge mye hjelp, bistand og veiledning for å kunne orientere seg i hva som er nødvendig for å fungere på ulike plan og områder i det norske samfunnet. Flyktningene vil være opptatt av ulike ting og ha spørsmål som de vil stille de personene som kommunen har ansatt til å forvalte hele bosettingsprosessen fra år 1 til 5. Kommunene er forpliktet til å ha bolig på plass for førstegangsbosatte, det er behov for opplæring og bistand i hvordan søke om barnetrygd, barnehageplass og andre kommunale eller offentlige tjenester. Flyktningene må finne ut av hvordan de skal komme seg mellom ulike steder, gå, sykle bruke kollektivtransport og lignende. Hvordan skal de kle seg i møte med årstidene, det skal søkes om tillatelse på ulike områder, noen og noen ønsker å søke om familiegjenforening eller permanent opphold. Alle disse informasjons- og bistandsbehovene hos flyktningene har kommunene ulike organisatoriske modeller for å løse. Gjennom den organisatoriske strukturen mange kommuner velger å bruke, får flyktningene tildelt en bo-veileder som skal følge dem opp i møte med å håndtere praktiske behov. Andre kommuner kan ha en ordning der bo-veileder også har ansvar for sosialhjelp og andre økonomiske ytelser. Utover det å ha mange praktiske veiledningsbehov, skal voksne flyktninger gjennom sin rett- og plikt, gjennomføre introduksjonsprogrammet. Dette medfører også plikt for kommunen til å gi råd og veiledning for hva flyktningene må gjøre, og hvordan de må gå frem for å bli kvalifiserte arbeidsdeltakere i Norge.

Forskningsspørsmålene i denne studien har ikke vært relatert til selve veilederrollen som funksjon, men veilederens rolle er et fenomen som fremkommer i intervjupersonenes fortellinger om hurtigsporsordningen, kartlegging og godkjenning av tidligere utdanning, utarbeidelse av introduksjonsplan og tilbud om tiltak utenfor norskopplæringen, eksempelvis språk- og annen praksis. Hossein har som tidligere beskrevet ikke fått gjort nytte av veilederen som verktøy, da han uttalte at han gjerne skulle vist om at det fantes en hurtigsporsordning. Dette forteller oss at Hossein sannsynligvis ikke har fått råd eller veiledning om et tilbud som kunne vært med på å gi han et potensielt hurtigere kvalifiseringsløp. Dette er ikke enestående for Hossein, de andre intervjupersonenes fortellinger beskriver ikke det å ha fått veiledning om hurtigsporsordningen.

NAV (2019) skriver med tykk overskrift på sin hjemmeside: «**Finn riktig kompetanse gjennom hurtigsporet** - Flere flyktninger har kompetanse som er etterspurt i arbeidsmarkedet. Kanskje finner du din neste ingeniør, snekker eller kokk blant deltakerne på introduksjonsprogrammet?»

Etter et kjapt søk på NAVs hjemmeside: <https://arbeidsplassen.nav.no>, fant jeg følgende antall annonser hvor det søktes etter: Dataingeniør – 91 stk., Landbruksingeniør – 3 stk., Bygningsingeniør – 64 stk., Pedagog (lærer) – 534 stk., og Farmasøyt – 44 stk. M.a.o. kunne fire av intervjupersonene som har fullført høyere utdanning fra hjemlandet vært kandidater som både næringslivet og det offentlige kunne søkt etter om de var en del av hurtigsporsordningen.

Hva er hurtigsporet? For det store flertall av flyktninger som får opphold i Norge, vil arbeid være den beste form for integrering. I 2016 ble det inngått en samarbeidserklæring mellom regjeringen og partene i arbeidslivet om raskere integrering av innvandrere med fluktbakgrunn i arbeidslivet. Samarbeidserklæringen legger opp til at det etableres et hurtigspor for flyktninger som har med seg kompetanse som er etterspurt på det norske arbeidsmarkedet. Hurtigsporet er for deltakere i introduksjonsprogrammet som allerede har kompetanse som er etterspurt i det norske arbeidsmarkedet, og derfor bør komme raskt ut på en relevant arbeidsplass. NAV tilbyr lønnstilskudd og andre virkemidler til arbeidsgivere for å stimulere til raskere overgang til arbeid. Hurtigsporet er nå et standardisert element i introduksjonsprogrammet. Målet med hurtigsporet er å legge til rette for en rask og direkte inkludering i arbeidslivet for innvandrere med fluktbakgrunn som kan klare seg uten lange, forutgående opplæringsløp (NAV, 2019).

Den beste formen for inkludering er arbeidsdeltakelse, men bedriftenes behov for kompetanse er det viktigste utgangspunktet om man skal lykkes med inkluderingen. Kompetanse ute blant flyktninger finnes, og denne kompetansen kan bedrifter få glede av, og Hurtigsporet skal gjøre det lettere for bedrifter å få tak i denne kompetansen. Gjennom kartlegging av deltakerne i introduksjonsprogrammet kan NAV identifisere hvilke deltakere som kvalifiserer til hurtigsporet. Dersom det er behov for det kan også NAV tilby støtteordninger for at flyktningen raskest mulig skal bli kjent med arbeidsoppgavene. Dette kan gjøres i form av både lønnstilskudd og mentorstøtte som bedriftene kan motta for en periode, dette siden bedriftene er avhengige av å ha ansatte som kan forsvare sin lønn over tid. Slike støtteordninger vil derfor være viktige for å minske ansettelsesrisikoen i oppstarten (NHO, 2021)

Det er heller ikke fremkommet kunnskap om eller kjennskap til NAVs tilbud og NHOs uttalelser gjennom intervjupersonene fortellinger. Uten å trekke forhastede konklusjoner om at veilederne ikke har gitt råd og veiledning til studiens intervjupersoner, både i tråd med intensjonene rundt hurtigsporsordningen, og de muligheter deltakerne burde vært informert og veiledet på, er det grunnlag til å stille spørsmål om den individuelle tilrettelegging som gis er i deltakernes favør.



### 4.3.2 Veilederens rolle i individuell tilpasning av programmet

Veiledere har til oppgave å forvalte deltakerens rettigheter og plikter (Introduksjonsloven, 2020). Intervjupersonenes fortellinger beskriver veiledning som ligger under deltakernes rettigheter som bare er en del av veiledningen, og at det veiledes også opp mot det deltakernes plikt til å stille opp på de ulike tiltak og aktiviteter som introduksjonsprogrammet inneholder. Brudd på pliktene kan medføre konsekvenser som trekk i introduksjonsstøtten (ibid). Flyktningene har ulike ambisjoner, drømmer, og mål med seg når de kommer til Norge. De har også forskjellige erfaringer og ressurser med seg i bagasjen. I forvaltningen av disse ambisjoner, drømmer og ressurser har de ulike veilederne disse flyktningene møter, svært viktig nøkkelrolle i livene deres. Det er veilederne som sitter med både kunnskap og kjennskap til hvordan introduksjonsprogrammet fungerer, og hva som skal til for å kvalifisere seg til videre arbeidsdeltakelse. Veilederne skal gi flyktningene tilgang til de ulike spor som må følges og informere og gi råd om ulike tiltak og hva som er mulig for å nå målene.

En programrådgiver som var ansatt hos meg i flyktingetjenesten fortalte at stillingstittelen overhodet ikke beskrev til fulle hvilken rolle og funksjon han hadde. Rådgiver innen for introduksjonsprogrammet er bare en liten del av jobben. Mesteparten av tiden brukes til å veilede deltakerne på mange livsområder om hva som må til og samfunnet forventer av dem, samt koordinere de ulike tiltakene som gis og tilbys i og rundt introduksjonsprogrammet. Han mente også at det var en forutsetning å ha stor relasjonell kompetanse for å komme på innsiden av deltakernes liv, slik at de følte seg trygge og hadde tillit til at han ville det beste for dem. Noen ganger måtte han fungere som «terapeut» når deltakerne var i vanskelige livssituasjoner. Ofte handlet dette om deltakernes manglende tiltro til «the people in white» som en av deltakerne hadde beskrevet helsepersonell som.

Det fremkommer ulike erfaringer hos intervjupersonene i forhold til hendelser eller situasjoner hvor det har fremkommet uenigheter med veileder, noe som hos enkelte deltakere blir spesielt synlig i møte med godkjenning av tidligere utdanning og kartlegging av kompetanse, og hos andre i møte med hva deltakerne ønsker å delta på. Hossein var én som var uenig med veilederen sin. Hans veilederen hadde rådet ham til å følge et løp i tråd med introduksjonsprogrammets hastighet slik at han ble god nok i norsk før han tok generell studiekompetanse på videregående nivå. Dette hadde, som tidligere beskrevet, ført til at Hossein fylte 25 år under tiden introduksjonsprogrammet varte, og dermed mistet sin obligatoriske rett til videregående utdanning som gjelder for elever fra 15-24 år. Ares fortalte at han har en venn som bor i Oslo

og som forteller at Ares må flytte dit, for der vil han både få seg arbeid og god lønn. Vennen jobber som nattvakt på et hotell og som Ares utdannet dataingeniør han også. Veilederen hadde fortalt Ares at tilbudet i Oslo ikke ville være bedre enn der han var nå i forhold til introduksjonsprogrammet. Mulighetene for å nå sine målsettinger om få godkjenning som dataingeniør var like gode, da dette var avhengig av NOKUTs behandling. I forholdet Said beskriver, kommer det tydelig frem at han har både tillit og tiltro til at sin veileder og den rådgivning og bestemmelsene veilederen har tatt sammen med han eller på hans vegne, er til det beste for ham. Han uttaler at han er veldig fornøyd med sitt kvalifiseringsløp og beskriver seg selv som svært heldig.

Tønnesen og Andersen (2019) skriver i sin SSB-rapport at det ikke er noen statistisk signifikant forskjell i andelen som er under utdanning blant dem som ble bosatt i kommuner med ulikt sentralitetsnivå, og ei heller mellom dem som ble bosatt i Oslo og andre kommuner, men at det imidlertid er en større andel flyktninger som har fullført både videregående skole og høyere utdanning fem år etter bosetting blant de som ble bosatt i de mer sentrale kommunene og i Oslo. Dette gjelder også etter at utdanningsnivå ved ankomst og andre individuelle kjennetegn er tatt hensyn til i modellene med kontroller. De skriver også:

Det er ingen sammenheng mellom sentralitet og sannsynligheten for å ha tatt mer utdanning, og en negativ sammenheng mellom det å bli bosatt i Oslo og sannsynligheten for å ha tatt mer utdanning. Dette kan ha mange forklaringer, en av dem kan være at flyktninger med høyere utdanning oftere blir bosatt i Oslo, og at mange av dem allerede har gjort seg ferdig med utdanningen sin. En annen mulig forklaring kan være at Oslo får en høyere andel flyktninger som har dårligere forutsetninger for å ta mer utdanning, mens en tredje forklaring kan være økt fokus på lønnet arbeid framfor utdanning blant flyktningene i hovedstaden.

Selv både Hossein, Ares og Said har ulike opplevelser og forhold til veilederne sine, kan vi finne likhetstrekk. De forteller alle at de er i dialog med sine veiledere og får veiledning og råd, og at veilederne gir adekvate råd som med stor sannsynlighet er individuelt tilpasset dem, selv om rådene ikke alltid møter deres ønsker eller er i tråd med det de så for seg. Hossein er svært misfornøyd, men fortellingen sier ikke noe om hvilket nivå hans norskkunnskaper er vurdert til, eksempelvis A1-2 eller B 1-2 nivå. Noe som er en forutsetning for å følge et videregående løp. Beskrivelsen fra SSB-rapporten (Tønnesen og Andersen,2019) tyder på at rådet som Ares har fått fra sin veileder er i tråd med virkeligheten. Det finnes ikke belegg for å si at Ares hadde fått et bedre tilbud gjennom å flytte til Oslo. Dessuten er det ikke sikkert at levekårene hadde vært de samme i Oslo, målt mot de han har nå, da det er dyrere å bo og leve i Oslo enn andre steder i Norge, sett utfra et objektivt perspektiv på SSB-rapporten, mens Said er fornøyd med sin individuelle oppfølging av veileder.

I den uformelle samtalen etter intervjuet med Ares, fortalte han at han hadde opplevd at en av de kvinnelige lærerne hadde truet han med trekk i stønaden, om han fortsatte å komme for sent til timene. Dette hadde han opplevd som svært ubehagelig fordi læreren hadde sagt det slik at hele klassen fikk det med seg. Han hadde blitt sint og svart at om læreren hadde brydd seg mer om hvordan han underviste så hadde kanskje flere kommet til timene hans. Dette hadde resultert i at han måtte til rektor og forklare sin oppførsel. Dette opplevde Ares som svært ærekrenkende, og de andre mennene i klassen hadde sagt til han burde han ikke tillate en kvinne å snakke slik til han. Om man forstår lærerfunksjon som også å være en veiledende rolle i deltakernes skolehverdag er oppdraget deres å motivere til deltakelse. Dette er et av de viktigste virkemidlene både veiledere og lærere har til rådighet i sine roller og funksjoner. Trekk i introduksjonsstønad er i utgangspunktet tenkt som et virkemiddel for å motivere til deltakelse, men det er en tynn linje mellom hva som motiverer og ikke når budskapet om trekk skal formidles. Veiledernes rett til å sanksjonere i forhold til fravær vil påvirke relasjon dem i mellom, når deltakerne opplever å bli «straffet» av sin tillitsperson, veilederen. Mange av deltakerne i introduksjonsprogrammet lærer fort av hva normal praksis i samfunnet er og måler seg mot hva vanlige arbeidstakere og deres sykelønnsrettigheter er, og at ugyldig fravær fører til trekk i lønn, og hvor neste konsekvens kan være tap av arbeidsplass.

Om relasjonen mellom deltaker og veileder er ustabil og utrygg, kan årsakene til dette være flere. Ulike barrierer kan oppstå, som språk- og kultur-barrierer, hyppig bytte av veileder eller fravær av veileder. Hossein forteller at han har en bedre relasjon til sin lærer enn til sin veileder, og at læreren vil han det beste. Forholdet og relasjonen mellom lærer og deltaker kan derfor oppleves mer stabilt enn forholdet og relasjonen deltakeren har til sin veileder. Som følge av utvalget av intervjupersoner som har deltatt i denne studien, kan jeg ikke stadfeste at deres opplevelser er representative for alle deltakere i introduksjonsprogrammet, eller si på generelt grunnlag at alle veilederne i introduksjonsprogrammet praktiserer veilederrollen på samme eller likt vis.

Veilederen vil oppleves å være en del av deltakerens sosiale nettverk, og med det som utgangspunkt ha en forståelse av at sosiale nettverk handler om forhold mellom mennesker og samhandlingen dem imellom.

## 4.4 Hensyn og perspektiver i møte med integrering av flyktninger

### 4.4.1 Den psykiske helse og dens påvirkningskraft på deltakelse

Det er et velkjent fenomen at mennesker som har opplevd tragiske hendelser får posttraumatiske stressreaksjoner etterpå. Paradoksalt nok oppgir også mange at de er glad for de rystende opplevelsene, og at erfaringene har ført til at de har vokst som menneske (Stranden, 2016). «Vi kjenner fra tidligere til at noen som har overlevd kreft, sier at de er glad for at de fikk oppleve det, fordi det ga dem et annet perspektiv på livet» (ibid).

Psykiske plager eller psykiske lidelser benyttes ofte som betegnelsene for psykisk uhelse i Norge. Psykiske plager og lidelser har det til felles at de påvirker våre tankemønstre, våre emosjonelle uttrykk, vår atferd, væremåte og hvordan vi omgås andre mennesker. Det er viktig å være oppmerksom på at begrepene psykiske plager og lidelser ikke nødvendigvis møter kravene til å få stilt en medisinsk diagnose. Begrepene er derimot definert ved at problemene er så alvorlige at de kvalifiserer for en diagnose.

Majoriteten av alle flyktninger som får oppholdstillatelse i Norge, forteller at de har erfart traumatiske opplevelser, hvorpå ca. halvparten av flyktningene har diagnosen posttraumatisk stresslidelse (PTSD) (Major, 2000). Major kom frem til at terapeutene i det psykiske helsearbeidet mener de i liten grad er i posisjon til å anvende sine kunnskaper i terapeutisk behandling av sine pasienter som kommer ikke kommer fra den vestlige verden. Terapeutene uttrykte at de var i behov av mye mer kunnskap som var relatert til traumer og posttraumatiske stresslidelser hos flyktninger. Den type traumatiske opplevelser og erfaringer flyktninger og asylsøkere har med seg i bagasjen, representerer sannsynligvis et mindre kjent område innenfor norsk psykiatri, og kan være en årsak til dette (Major, 2000).

Dahl, Sveaass og Varvin (2006) skriver at mennesker som lever i ufrivillig eksil med en historie som handler om forfølgelse, ekstreme påkjenninger, tvungen migrasjon og store tap, har større risiko enn andre for å få psykiske vansker. Om de blir henvist til psykisk helsevern vil være avhengig av hvordan disse vanskene kommuniseres og hvordan de blir forstått, både av dem selv, deres nærmeste og det offentlige hjelpeapparatet. Utfordringen i møtet mellom flyktningen og det psykiatriske hjelpeapparatet dreier seg ikke om raskest mulig å stille en diagnose. Det handler om å etterstrebe en dialog som gjør det mulig å forstå det særegne ved disse pasientenes bekymring/lidelse, hva slags symptomer det eventuelt dreier seg om og hva disse kan være et uttrykk for. En avgjørende forutsetning for en slik dialog er at flyktningen

skal kunne formidle seg fritt, og at behandleren forstår best mulig. Svært ofte vil dette innebære samarbeid med tolk.

#### **4.4.2 Skolen og flyktingen**

Studien viser ikke bare til at flyktingene har rett til deltakelse eller introduksjonsloven (2020), men den viser også til at flyktinger og deres barn kan ha rett til grunnskole og videregående opplæring i henhold til opplæringsloven (1998). Plikten til grunnskoleopplæring inntreer når barnet / den unge har oppholdt seg i Norge i tre måneder. Opplæringsplikten innebærer at barna / de unge ikke kan velge om de vil gjennomføre opplæringen (ibid). Dette er i overensstemmelse med en av norsk skoles sentrale målsetninger som er at hver enkelt elev, uavhengig av forutsetninger, evner og sosial bakgrunn skal gis et likeverdig opplæringstilbud (Daae-Qvale, 2009).

Flyktinger som oppfyller disse vilkårene har samme rett til videregående opplæring som andre. Minoritetsspråklige flyktinger som ikke har rett til videregående opplæring likevel vil kunne ha rett til grunnskoleopplæring for voksne. Dette innebærer alle flyktinger fra 16 år, som har oppholdstillatelse og som trenger grunnskoleopplæring uansett årsak (ibid).

Opplæringsloven (1998) legger videre noen føringer for hvordan opplæringen skal tilpasses forutsetningene og evnene for den enkelte elev. Retten til spesialundervisning trer i kraft for de elevene som ikke har tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Hvis man tar utgangspunkt i de rettigheter elever har i henhold til opplæringsloven, og ser på hva Daae-Qvale (2009) skriver om norsk skoles målsettinger, ser vi at skolen er en viktig samarbeidspartner knyttet opp mot integrering av flyktinger. Dette ser vi også er i tråd med både det Nordahl (2015) sier om den positive betydningen samarbeid mellom skole og andre kvalifiseringsarenaer har, som i flyktingenes tilfelle er næringslivet og det offentlige praksisplasser.

Menneskets ukrenkelige verdi (FO, 2015), er avgjørende for brukermedvirkning. Ved å skape rom for brukermedvirkning og ved å ta flyktingens drømmer på alvor, kommer hjelperen i posisjon til å skape tillit i relasjonen til flyktingen. Dette til tross for de barrierene flyktingen møter, barrierer norske elever og studenter kanskje slipper, slik som språk, kulturforståelse osv. Bredland, Linge og Vik (2011:50) mener det er av stor verdi at hjelpeapparatet har positive forventninger og gir flyktingen tro på egne ressurser. Kvalifiseringsperspektivet har fokus på å bruke flyktingens egne ressurser gjennom å veilede og motivere.

Gundersen og Moynahan (2010:17) skriver at; « [...] en av de absolutt viktigste faktorene for god livskvalitet er å ha et godt, støttende nettverk». Skolen er en viktig arena for å danne sosiale nettverk, og ifølge Oppedal, Seglem og Jensen (2009:26) er de fleste flyktninger svært opptatt av skole og utdanning, og viser stor motivasjon til å gå på skole. Skolegang er et hovedfokus i arbeidet med flyktninger og starter allerede i mottaksfasen. Likevel finner Oppedal m.fl. (2011:24) i sin rapport at mange flyktninger har problemer med å lære seg det norske språket, og enkelte flyktninger uttrykker at det er vanskelig å lære norsk når de blir plassert i innføringsklasser med andre innvandrere som heller ikke snakker norsk. I tillegg sier flere flyktninger at de har problemer med å få kontakt med nordmenn (ibid). Brekke (2016) skriver i en artikkel at: «*Flyktningeungdommer i nord opplever nordlendinger som lite imøtekommende, avvisende og uhøflige*». For å kunne integrere seg i det norske samfunnet er det viktig for flyktningene å lære seg det norske språket.

Ikke bare gir skolen den nødvendige formelle utdanningen, den er også en inngangsport til arbeid. Skolen er i tillegg en arena for å bygge sosiale nettverk og skape integrasjon til det norske samfunnet for øvrig (ibid). En av flyktningenes viktigste oppgaver når de skal begynne å etablere seg i sin nye tilværelse i Norge er ifølge Oppedal, Seglem og Jensen (2009:7) å rekonstruere sine sosiale nettverk ved å gjenoppta kontakt med familie og venner i utland, og å etablere nye nettverk i Norge. Det å gå på skole innebærer å bli kjent med andre og å få nye venner. Vennskap er viktig i elevenes liv. ”Å ha stabile, støttende relasjoner med venner som er sosialt kompetente og modne, fremmer den sosiale utviklingen, særlig i vanskelige perioder” (Woolfolk, 2004:111).

Helsefremmende arbeid i skolen. Gjennom et godt tverrfaglig samarbeid mellom lærere i skolen, flyktningehelsetjenesten, pedagogisk-, psykologisk tjeneste (PPT) og voksenpsykiatrisk poliklinikk (VOP) vil god kartlegging og oversikt av flyktningens behov skape muligheten til å tilrettelegge for at flyktningen kan utvikle sosiale- og kulturelle ferdigheter som kan gi innpass i skolens sosiale fellesskap og samfunnet for øvrig. Man kan lese i Oppedal, Seglem og Jensen (2009) sin studie at flyktninger ofte sliter med konsentrasjonsvansker, søvnvansker, PTSD osv. Alle disse barrierene vil kunne resultere i både sosiale og faglige problemer i skolen. de Wal Pastoor (2012) skriver at skolen er ikke bare en arena for læring og utvikling for flyktninger, men også en salutogen arena, en arena som fremmer god mental helse og velvære. Hun refererer til Aaron Antonovsky som mente at for å klare seg til tross for traumatiserende hendelser og andre påkjenninger, er det avgjørende at personen har en opplevelse av at verden henger sammen (sense of coherence), og at livet gir

mening. de Wal Pastoor mener at det å øke flykningenes forståelse av den situasjonen de er i ved å peke på sammenhenger vil bidra til forutsigbarhet og en holdbar livssituasjon, som igjen vil medvirke til en bedre mestring av tilværelsen og fremme flykningens psykiske helse.

de Wal Pastoor (2012) forklarer viktigheten av å ta problemene flyktninger sliter med på alvor og følge dem opp, dette gjøres ved å gi støtte, motivere, informere, tilrettelegge eller henvide videre. de Wal Pastoor forteller at det er avgjørende at det eksisterer et godt samarbeid mellom skole og hjem samt spesialisthelsetjenester som VOP og PPT, for at flykningen skal få et optimalt skoletilbud. Dette er i tråd med et integreringsperspektiv, hvor det er fokus på brukermedvirkning og tverrfaglig samarbeid.

#### **4.4.3 Det psykososiale skolemiljøet**

Normann, Sandvin og Thommesen (2011) skriver at det å kunne komme seg videre i livet etter store påkjenninger handler om å bygge bro over tidligere hendelser for å få livet til å henge sammen igjen. Dette krever viljestyrke og personlig innsats fra flykningene, faglig støtte og praktisk bistand, noe som igjen handler om evnen til å fungere normalt. Jeg tenker derfor at perspektivet på det psykososiale skolemiljøet er svært viktig i overgangsfaser som kan være utfordrende og problematisk for at flykningene skal kunne etablere og integrere seg i skolen, hvor overgangen fra eksempelvis grunnskole til videregående skole, høyere utdanning og arbeid står sentralt i integreringen. Skolen og deltakelse i introduksjonsprogrammet er en arena som gir hverdagen til flykningene faste rutiner og trygge rammer, der de kan utvikle sitt fulle læringspotensial. Skolen er også en viktig arena for deres psykososiale utvikling da den fremmer trygghet, tilhørighet og mestring, samt en passasje inn til en rekke fritidsaktiviteter (de Wal Pastoor, 2012).

#### **4.4.4 Betydningen av sosiale nettverk**

Gundersen og Moynahan refererer til Arnstein Finset's (1996) definisjon av nettverk: «Et sosialt nettverk består av uformelle relasjoner mellom mennesker som samhandler mer eller mindre regelmessig med hverandre» (Gundersen og Moynahan, 2010:25). Oppedal, Seglem og Jensen (2009) sier at en av de viktigste kildene til mestring og psykososial tilpasning er å ha tilhørighet i- og støtte fra- sosiale nettverk. Dette støtter Gundersen og Moynahan (2010:17) som sier at et godt og støttende nettverk er en av de viktigste faktorene for god livskvalitet.

På bakgrunn av disse beskrivelsene forståelsen av sosiale nettverks betydning for deltakerne i et relasjonelt perspektiv være at de er en viktig faktor da det ligger i betegnelsen introduksjonsdeltaker, at dette er mennesker uten et stort sosialt nettverk. Dette gir en forståelse iht. beskrivelsene over, at deltakerne er mere sårbare for å utvikle risikofaktorer som psykiske lidelser, fordi de har liten eller ingen tilknytning eller tilhørighet til andre personer når de kommer til Norge. De er alene og har et lite eller ingen nettverk. Man tenker derfor at en viktig faktor for å se integrering av flyktninger, er flyktingens behov for hjelp til etablering av nye nettverk.

Tilhørighet i sosiale nettverk er viktig for både trivsel, psykososial tilpasning og sosial integrasjon ifølge Oppedal, Seglem og Jensen (2009:45). De refererer også til Cohen og Wills (1985) som skriver at grad av selvtillit og optimisme hos flyktninger kan være flyktingenes egne ressurser i valg av mestringsstrategi, mens ressurser i miljøet rundt kan være tilhørighet til sosiale nettverk som kan gi både praktisk og følelsesmessig støtte og hjelp (ibid). Det er viktig at de ulike aktørene har som bakteppe at selv om flyktingene er en sårbar gruppe så innehar de også ressurser.

Vi finner støtte for dette i Eide (2012), som refererer til Kahn og Antonucci (1980), hvor de vektlegger betydningen av sosial støtte og støttende nettverk under forandringsprosesser. De viser til forskning som dokumenterer at behovet for sosial støtte er spesielt sterkt når personer opplever endring og brudd i nære relasjoner (primære relasjoner) og sosiale roller. Under modning og utvikling er det spesielt et generelt aspekt som er til stede i alle livsløp, dette er forandringsprosesser. De viser derimot at uforutsette og fundamentale forandringer kan imidlertid forårsake stress som kan føre til både mentale- og somatiske lidelser. Vi vet at for de fleste er migrasjon en slik ekstrem forandring av roller, livsbetingelser og nettverk, Kahn og Antonucci antar at oppbyggingen av nye nettverk samt vedlikehold av noen av de gamle vil kunne ha en grunnleggende betydning for hvordan den enkelte takler disse endringene (Eide, 2012:172).

#### **4.4.5 Kulturperspektivet**

Perspektiver på ulike kulturbegreper er styrende for hvordan forstå flyktingene i møtet med både norsk som andre kulturer. Eriksen og Sajjad definerer begrepet kultur som: «*Kultur, eller sivilisasjon, er den komplekse helhet som består av kunnskaper, trosformer, kunst, moral, jus og skikker, foruten alle de øvrige ferdigheter og vaner et menneske har tilegnet seg som medlem*



*av et samfunn»* (Eriksen og Sajjad, 2012:35). Eriksen beskriver også begrepet med at *«Kultur er det som gjør kommunikasjon mulig, altså at kultur er de tankemønstre, vanene og erfaringene mennesker har felles og som gjør at vi forstår hverandre»* (Eriksen, 2010:60).

Alle mennesker har en etnisk opprinnelse. Begrepet etnisitet forstår man som den identiteten en person eller en gruppe får ved å tilhøre en folkegruppe. Det er vanlig og tenke seg at etniske grupper har felles kultur, men det trenger ikke nødvendigvis å være det. Man kan ha ulikt språk, religion, regler og normer, matskikker og klesvaner (Eriksen, 2010:48). En flyktning har også en etnisk opprinnelse. Flyktning er et begrep som beskriver en person som har flyktet fra sitt land og har en velbegrunnet frykt for forfølgelse på grunn av rase, religion, nasjonalitet, politisk overbevisning eller medlemskap i en bestemt sosial gruppe, og som ikke er i stand til eller på grunn av slik frykt ikke villig til å påberope seg sitt lands beskyttelse (Flyktninghjelpen, 2016). En flyktning med sin etniske opprinnelse kan i Norge være i en minoritetsgruppe. En minoritetsgruppe kan defineres som en gruppering av mennesker som er i mindretall i forhold til flertallet som da vil betegnes som en majoritetsgruppe i følge Eriksen og Sajjad (2012), noe som gjør at de vil ses på og fungere som en etnisk kategori (ibid). Samer og Eritreere er minoritetsgrupper i Norge utfra denne forståelsen. For å forklare betydningen av etnosentrisme, vil det si at man ser på seg selv, egne verdier eller sin egen gruppes tilværelse som bedre enn de øvrige og bruker sine egne verdier som rettesnor for og bedømme andre (Dahl, 2001). I de fleste kulturer er det allmenn bekjennelse at ens egen kultur er den beste, mest omfattende, fornuftige og riktigste. Det som er feil med andre, er at de ut fra et norsk ståsted, ikke er norske. I de fleste kulturer kan man avdekke etnosentriske tankeganger (ibid).

I møtet med flyktninger er det ikke ønskelig at et kulturrelativistisk perspektiv ligger til grunn. Perspektivet går ut på å forstå alle kulturer eller kulturmønstre som likeverdige, noe som innebærer at alle samfunn må forstås ut fra sine egne premisser, noe som kalles kulturrelativisme. Eriksen (2010) beskriver at i den kulturrelativistiske måten å tenke på, viser det at alt som mennesket gjør, forstås ut fra ens egne premisser. En kulturrelativist er ute av stand til å ta etisk stilling til noe som helst, og mister muligheten til å skille mellom rett og galt (ibid). I et kvalifiseringsperspektiv vil det være viktig å finne en balansegang mellom etnosentrisme og kulturrelativisme i møte med flyktninger, etniske minoriteter og fremmede kulturer, slik at man kommer i posisjon til å kunne hjelpe flyktningene i arbeid med integrering. Da kan begrepet kultursensitivitet innby til økt fokus på kultur for en bredere bevissthet, kunnskap om, og forståelse av, arbeid med mennesker generelt, og spesielt for mennesker med

etnisk minoritet. Gjennom å vise respekt og forståelse for andre menneskers verdier og særpreg, og kunne ivareta disse, utøver man kultursensitivitet (Qureshi, 2009).

Kulturforskjeller vil i stor grad være en påvirkende faktor for hvor stor barrierene for å kunne oppleve mestring, samt knytte kontakter og vennskap med andres ungdommers kultur vil være. Samhandling mellom jente og gutt kan være en slik barriere i en fritidsaktivitet på samme måte som man opplever dette i skolen, hvor enkelte minoritetsgrupper er fritatt fra å ha fysiske fag sammen med det andre kjønn som f.eks. gymnastikk og svømming. Dette fordrer at lærerne skaper rom for en stor grad av brukermedvirkning slik at arenaen for flyktingens mestring og sosialisering ivaretas, og at flyktingen kan oppleve selvbestemmelse og påvirkning i form av valgfrihet. Eide (2012) påpeker at respekt for menneskers kulturelle identitet er et viktig tema i arbeid med flyktinger. Han henviser til egen forskning Eide (2000), (2005), (2009), samt forskning gjort av Hjelde og Stenerud (1999), Kohli (2007) og Wade m.fl. (2005) som understøtter viktigheten av å ha respekt for flyktingers kulturelle identitet. Erklæringen om god praksis (UNHCR m.fl., 2004) er et felles initiativ mellom Redd Barna og FNs Høykommissær for flykninger, der de fastlegger det politiske og praktiske grunnlaget for arbeid med flyktinger. Et av prinsippene de presiserer er nettopp dette å ha respekt for flyktingers kulturelle identitet, de understreke videre at ved vurderinger av fritidstilbud, utdanningstilbud og helsetjenester skal flyktingenes kulturelle behov tas hensyn til. Folkehelsemeldingen sier: *«Der vi har tilstrekkelig kunnskap, skal det arbeides for at fysisk aktivitet inngår i relevante faglige retningslinjer for forebygging, behandling og rehabilitering»* (Meld.st.19. 2014-2015). Dette tolkes dithen at det å ha en fritidsaktivitet i hverdagen er helsefremmende og kan derfor skape grunnlag for god fysisk- og psykisk helse.

#### **4.4.6 Habiliterings- og rehabiliteringsperspektivet**

Det er en stor variasjon mellom flyktingers livserfaringer fra hjemlandet og frem til hvordan de klarer å tilegne seg læring etter at de er etablert i sin bostedskommune. Dette skaper store utfordringer i hverdagen til både flyktingen selv, lærere i skole, veiledere i introduksjonsprogrammet og på andre arenaer hvor flyktingen deltar. Derfor er perspektivet på habilitering like viktig å ha med seg i arbeid med den enkelte flykting, som perspektivet på rehabilitering vil være det i arbeid med en annen flykting. Et eksempel ved behov for habilitering kan være å lære å lese og skrive for første gang. Et eksempel ved behov for rehabilitering kan være overgang fra å kunne lese og skrive arabisk til å lære å lese og skrive norsk. Jeg ønsker derfor å skape en forståelse av habilitering og rehabilitering kan brukes som

et perspektiv på hvordan møte en deltakers forutsetning for å delta i skole og undervisning. Bredland, Linge og Vik (2011) beskriver sammenhengende individuelle prosesser som gjennom bistand på tvers av fag, sektorer, profesjoner og nivåer sikrer disse prosessene. Samtidig er det viktig å forstå habilitering-/ rehabiliteringsperspektivet i sin helhet og kunne differensiere innholdet ved behov. Det å for eksempel kunne «oppnå best mulig funksjons- og mestringsevne» kan bety krav til veldig forskjellige virkemidler fra individ til individ. Viktigheten av å ha felles forståelse mellom de ulike etater og faggrupper, hvor alle skal kunne trekke i samme retning, og at brukere med ulike sammensatte problemer skal kunne få en relevant og koordinert bistand står svært sentralt hos Normann, Sandvin og Thommesen (2013). Habiliterings- og rehabiliteringsperspektivet ses på som tidsavgrensede prosesser hvor tverrfaglig samhandling og brukervedvirkning er noen av de viktigste grunnsteinene. Det er viktig at dette fokuseres på hos alle involverte rundt den enkelte flyktning, både iskolen, utdanningssystemet for øvrig, på fritidsarenaen og i helse- og sosialsystemet hvor målet er å tilrettelegge, veilede, utdanne og integrere flyktningene som deltagende medlemmer av vårt samfunn. Kartleggingen og tiltaksplan som arbeidsverktøy i habiliterings- og rehabiliteringsprosessen vil kunne fortelle bostedskommunen og dens ansatte noe om den enkelte introduksjonsdeltaker. Faktorer som; familie og sosiale nettverk; drømmer og visjoner; fysisk-/ og psykisk helsetilstand; graden av selvstendighet; gode eller dårlige språkferdigheter; tilknytningsadferd og på hvilke arenaer, og i hvilke miljøer flyktningen mestrer oppgaver ut fra egne og andres forventninger er likevel varierende fra individ til individ. Disse faktorene vil påvirke hvilke behov den enkelte flyktning har for tilrettelegging og oppfølging, og man kan i samhandling med flyktningen og dennes ønsker bruke dette i målutforminger rundt bl.a. ulike tiltak i introduksjonsprogrammet. Bredland, Linge og Vik (2011) påpeker at et av de mest sentrale begrepene i habiliterings- og rehabiliteringsperspektivet er brukervedvirkning. Mestring er helt avgjørende for å oppnå resultater i habilitering-/ rehabiliteringsprosess. For da å kunne oppnå resultater er man avhengig av brukervedvirkning i prosessen (ibid).

#### **4.4.7 Omsorgsperspektivet**

Evne til å yte omsorg står sentralt i møte med flyktninger. Martinsen (1990) skriver at omsorg er både et relasjonelt- og moralsk begrep. Det relasjonelle omfatter et forhold mellom to mennesker som nært og åpent, mens det moralske knyttes til prinsippet om at vi mennesker har ansvar for de svake. Vi utfører omsorg som konkrete, situasjonsbestemte handlinger som vi baserer på vår forforståelse av hva som er best for den andre. Håkonsen (2011) forteller at den

viktigste utviklingen til et menneske skjer på de sosiale og følelsesmessige områdene. Håkonsen forklarer videre at det er her vi utvikler forståelsen av oss selv som et menneske, både som en del av et sosialt nettverk/felleskap og som individ. Han beskriver den spesielle kontakten som oppstår mellom mennesket og omsorgspersonen. Denne kontakten kalles for tilknytning, et begrep som er forklart og beskrevet av John Bowlby i Eide og Eide (2004). Bowlby forsket på barns utvikling, og fant ut at en normal utvikling krevde en trygg base hos mor og far som barnet kan søke trygghet og tillit hos (ibid). Slike tilknytningspersoner er overførbare til også å gjelde mellom en voksen flyktning og de personer som yter omsorg, Slike voksne personer være den signifikante andre som Schiefloe (2011) beskriver. Eide og Eide (2004) skriver dette er viktig for å forstå hvordan man kan hjelpe flyktninger til å ivareta relasjoner som er viktige i etablering av det sosiale nettverket. Psykisk helse og psykologiske utfordringer bland flyktninger er kanskje det område som har fått mest fokus i arbeid med integrering og ivaretagelse av denne gruppen. Gjennom å se på betydningen av flyktingenes tilknytting til andre voksne personer kan jeg belyse oppgavens empiri og skape en bredere forståelse for traumer, depresjon og andre psykiske utfordringer og for å se nærmere på psykologiske konsekvensene av det å vokse opp med krig og overgrep har for et barn (Håkonsen. 2011). Det er skrevet flere forskningsrapporter og artikler de seneste ti årene innenfor dette fagfeltet. Oppedal, Seglem og Jensen (2009) har skrevet en rapport rundt arbeid med flyktingenes psykiske helse og de psykologiske utfordringer de opplever etter bosetting. Vi ser i rapporten til Eide og Broch (2010) at flyktninger er en sårbar gruppe som møter mange barrierer i deres vei mot integrering i det norske samfunn. Dette gjør at det trengs et samarbeid mellom de aktørene som opererer på de forskjellige arenaene, hvor vi bl.a. ser at somatiske- og psykiske plager og kanskje relasjonelle plager, alle er mulige barrierer flyktingene har utfordringer med i sin nye hverdag. Hvilken som helst av disse plagene vil medføre konsekvenser for den enkelte flyktning deltagelse i skole og på fritids- og andre arenaer, og vil kreve samhandling og relevant informasjonsflyt mellom aktørene.

## 5 Konklusjon

Alle intervjupersonene gir inntrykk av at introduksjonsprogrammet fungerer greit, men på de områdene og i de tilfellene det ikke fungerer bra, oppleves dette frustrerende, negativt og demotiverende for deltakerne. Jeg skal videre oppsummere både introduksjonsprogrammet og hva som er viktig for at deltakerne i introduksjonsprogrammet skal oppleve å ha et godt utbytte av denne ordningen, og videre drøfte hvorvidt introduksjonsprogrammet lever opp til målsettingene, utfra deltakernes perspektiv på hva som fungerer og hva kan bli bedre

### 5.1 Hva fungerer?

De fem intervjupersonene i denne studien har fortalt sine historier, som beskriver deres positive- og negative opplevelser, og hvilket utbytte de har fra å være deltakere i introduksjonsprogrammet. De forteller om sin lærings- og kvalifiseringsreise og hvordan de tenker den skal bidra til å skape muligheter for videre utdanning og arbeid i fremtiden. Deres fortellinger beskriver introduksjonsprogrammet som en mulighet for å få utnyttet deres iboende potensiale til personlig vekst og muligheter for å lykkes både i det norske samfunnet og ute på arbeidsmarkedet. Fortellingene sett i lys av et deltakerperspektiv skaper også et grunnlag for å drøfte ulike elementer i introduksjonsprogrammet som har et forbedringspotensial.

Gjennom en introduksjonsordning som betaler deltakere lønn under deltakelsestiden i programmet, sikres de en viss grad av økonomisk trygghet. De får lære norsk og samfunnskunnskap, noen har engelsk og matematikk, og noen har mulighet for undervisning i flere fag, avhengig av hvilket nivå de er på. De blir undervist av lærere med formalkompetanse og mottar rådgivning fra veiledere med sosialfaglig kompetanse. Én får delta tre dager i uken på en videregående skole for å raskere lære seg norsk, fordi lærer på voksenopplæring så behovet for læring på et høyere nivå enn voksenopplæringen kunne legge til rette for. Én har på eget initiativ knyttet seg til en lokal teatergruppe og fått seg en jobb ved siden av, kun for å være mer i kontakt med mennesker som snakker norsk. Én har fått godkjenning på tidligere utdanning og ser lyst på fremtiden for seg og sin familie, og skal videre på høyere utdanning når introduksjonsforløpet er ferdig. Én er så fornøyd med å være i introduksjonsprogrammet, at rådgiver og lærere nesten har fått status som helter i hans liv. Den siste følger introduksjonsprogrammet med individuell oppfølging i norskopplæringen gjennom språkpraksis. Av disse fem har alle en målsetting om å fortsette med utdanning for å få formalkompetanse innen et yrkesfelt. Alle har søkt om godkjenning av tidligere utdanning,

hvorav en har fått godkjent sin søknad, mens de resterende fire avventer svar fra NOKUT. Én beskriver at veiledningen som er gitt har ført til forlengelse av utdanningsforløpet og det må tas generell studiekompetanse for å komme videre i utdanning.

Dette viser at det er forskjellig veier å gå for intervjupersonene for å få et godt utbytte av å være deltaker i introduksjonsordningen. Uavhengig av deltakernes ulike målsettinger, vil en individuell tilpassing være en forutsetning for å lykkes på veien videre. Sammen med sine rådgivere, veiledere og lærere har de satt seg mål for veien videre, og som forhåpentligvis er i tråd med deres egne ambisjoner, drømmer og kvalifikasjoner. Uavhengig av erfaringene de sitter på, har deltakelsen i introduksjonsprogrammet gjort det mulig å oppnå formell kvalifisering for alle. Både for den ene som må gjennom videregående skole for å få generell studiekompetanse, og for de andre som etter all sannsynlighet må gjennom et konverteringsløp på høyere utdanningsnivå for å få ferdigstilt tidligere utdanning, slik at utdanningen kvalifiserer til arbeid innen deres spesifikke fagområder.

Hvordan den videre kvalifiseringsreisen ender med ønsket arbeidsdeltakelse, vet verken jeg eller intervjupersonene, men om jeg tar høyde for hva intervjupersonene erfarer som motiverende og hva som fungerer fra introduksjonsprogrammet, er det ikke gitt at alle deltakere rundt om i landet får samme tilbud og har samme opplevelse.

## **5.2 Hva kan bli bedre?**

På generelt grunnlag har alle deltakerne i introduksjonsprogrammet både behov for, rett til og krav på, rådgivning og veiledning om hvilke muligheter programmet gir og hvordan det kan være lurt å gå fram for å kvalifisere seg for arbeidslivet i Norge. Noen deltakere har behov for hjelp til å finne veien i det som kan oppleves som et mylder av muligheter og tilbud, for å kunne jobbe for å realisere sine målsettinger i introduksjonsplanen, mens andre kanskje ikke vet helt hva eller hvor de vil etter ferdiggått introduksjonsprogram, og dermed trenger derfor en annen hjelp. Felles for dem alle er at de er i behov av å bli sett og hørt og veiledet i møte med sine individuelle behov og ønsker.

### **5.2.1 Manglende veiledning**

Ingen av intervjupersonene i denne studien har forteller at de vet hva hurtigsorsordningen er eller ha fått veiledning om at dette er en mulighet som skal gis gjennom introduksjonsprogrammet. De forteller alle at det har vært gjort kartlegging av tidligere

utdanning og arbeidserfaring, men ingen nevner at elementet hurtigsporsordningen aldri har vært diskutert. Fortellingene deres beskriver også store forskjeller på opplevelsen av veiledning fra deltaker til deltaker. Én er som tidligere beskrevet usedvanlig fornøyd med sin veileder og har fått mye hjelp på veien for å nå sine målsettinger. Én annen opplever å ikke bli hørt eller få noen god forklaring på hvorfor det forløp han ønsker videre ikke lar seg realisere. Han ønsker kun å ta med familien til en annen kommune i Norge, som han mener kan gi han en raskere vei til kvalifisering, siden det ikke er mulig der han bor nå. Én føler seg rett og slett lurt av veileder, noe som har ført til at kvalifiseringsreisen kommer til å ta unødvendig lang tid fordi han ikke ble fortalt at hans alder kom til å begrense hans rett til videregående opplæring om han ikke kom i gang før han fylte 25 år. De to siste forteller at de ikke har noe å utsette på sine veiledere, uten at de går i detalj på hva de eventuelt har fått veiledning på.

### **5.2.2 Relevante tilbud og tiltak**

Lillevik og Tyldum (2018) beskriver at deltakerne i introduksjonsprogrammet opplever at introduksjonsstønadene som svært verdifulle og at den gjør dem økonomisk uavhengige og at de dermed blir motivert til å lære både norsk samt relevansen til å kvalifisere seg til arbeidsdeltakelse. Like vel er et individuelt tilpasset introduksjonsprogram avgjørende for opplevelsen av både motivasjon og relevans i møte med undervisningen og opplevelsen av at deltakelsen fører til læring og kvalifisering. Mangel på læring fører neste konsekvens til tapsopplevelser. I mangel av relevante tilbud som kurs og tilrettelagte tiltak blir deltakernes opplevelse av å delta i introduksjonsprogrammet, kun å undervisningen og aktiviteter som ikke oppleves å være kvalifiserende. Dette skjer som følge av veiledernes forpliktelse i å tilby dem et heldags- og helårstilbud. Noen blir satt over uker og måneder til språkpraksis i ulike bedrifter uten at det praksis oppleves adekvat i møte med økte språkferdigheter, eller at praksisen ikke oppleves relevant eller skaper læring er demotiverende. Det er også demotiverende og måtte gjøre samme oppgaver som de ansatte, bare med mye dårligere betaling (stønad vs tariff lønn), når det er svært liten sannsynlighet for at praksis fører til permanent ansettelse i bedriften. Andre forteller historier om hvordan de har måttet ta samme kurs flere ganger, eller at tema for aktivitet omhandler ting de kan. Deltakerne sier at den obligatoriske deltakelsen i introduksjonsprogrammet oppleves greit, men at kurs og lignende må føre til læringsutbytte eller kvalifisering i møte med målene i den enkeltes introduksjonsplan, hvis ikke oppleves kursene og andre aktiviteter som både ydmykende og demotiverende.

Noen uttrykker at praksis har vært en suksess for dem, og at de finner motivasjon og håp gjennom praksisdeltakelse. Er kan de bli kjent med yrkeslivet og kanskje er dette portalen til fremtidig lønnet arbeid. Det er ikke dermed sagt at alt er suksess, noen av deltakerne opplever at den praksisplassene de fikk, ikke passet til deres behov og forventninger. I de fleste fortellingene til deltakerne er det to typer forventninger man kan finne til hva praksisen skal inneholde. Én forventning til praksis er at den skal bidra til at de lærer bedre norsk gjennom å praktisere og utvikle egne språkferdigheter. Én annen forventning er at å få muligheten til å vise seg frem på arbeidsmarkedet for potensielle bedrifter og arbeidsgivere. Praksisplasser som kan kombinere disse to mulighetene er sjelden vare. Én av intervjupersonene forteller at det er utfordrende å få praktisert norsk sammen med norskspråklige utenfor introduksjonsprogrammet. Én annen forteller at det å være i en teatergruppe bidrar mye til hans språkutvikling og at han opplever de som er i teatergruppen som nære bekjente. Én forteller om et liv enten i undervisning eller hjemme med barna og familien, noe som skaper lite rom for å praktisere norsk.

Som tidligere beskrevet foreligger det kriterier for å få innvilget permanent oppholdstillatelse. Mange velger derfor veien til arbeid på bekostning av utdanning. Dette handler i følge Lillevik og Tyldum (2018) om hvor deltakernes fokus er plassert. Hva er viktigst og hva kommer først? Særlig inntektskravet opptar mange, slik at de er ikke like opptatt av å nå et godt nok norsknivå eller å få tatt en formell utdanning, som de er av å få seg en inntektsgivende jobb. Noen kombinerer skole og arbeid, mens andre vil fokusere på skole og utdanning når de har fått permanent oppholdstillatelse.

### **5.2.3 Manglende progresjon i norskundervisning**

Intervjupersonene i denne studien beskriver at et problem er manglende progresjon i norskopplæringen. Som følge av sammensatte klasser med store nivåforskjeller og sprik i utdanningsbakgrunn blant deltakerne skaper dette problemer og utfordringer. Disse problemene omhandler både deltakernes læringsmiljøet, men også kommunen, som har ansvar for at undervisning og norskopplæringen er tilrettelagt og tilpasset deltakernes ulike nivåer. Når deltakere på ulike nivåer settes i samme undervisningsrom vil de ulike forutsetningene de har skape en svært krevende læringsituasjon, som igjen kan gi seg utslag i frustrasjon over tap av kvalifiseringstid. Imsen (2012:137) beskriver dette som en naturlig reaksjon, da forskning viser at elever ofte er opptatt av egen læring, og ikke dele sin kunnskap med andre, eller søke seg til medelever som har samme nivå i det faget hvor de har undervisning. Eksempelvis vil en



analfabet ikke ha forutsetninger til å henge med i den ordinære undervisningen, mens de som er kommet lengst og behersker faget best, og vil lære mer og raskere, føler frustrasjon over undervisningens manglende progresjon. Begge polene i klassen, både de som er sterkest og de som er svakest er i behov av en mer tilrettelagt norskopplæring om de skal ha utbytte av tiden i introduksjonsprogrammet. Ingen av intervjupersonene beskriver at de har mottatt norskopplæring med morsmål-støtte, mens enkelte forteller at de er blitt brukt som hjelpere i undervisningen overfor medelever som er faglig svakere enn dem.

Denne type undervisning stiller også store krav til de som skal undervise. Den enkelte deltaker vil alltid være mest opptatt av egen progresjon og vil derfor vektlegge egen læring og ha forventninger om tilrettelegging for dette av læreren. Lærerens funksjon er å skape grunnlag for et godt lærings- og klassemiljø, noe som står helt sentralt innen pedagogisk psykologi. Innenfor progressiv pedagogikk er prinsippet om individualisert undervisning velkjent. Det innebærer å tilpasse undervisningen til elevens evner og interesser. Prinsippet har stått sentralt i norske læreplaner siden 1930-tallet, men var lenge mer en papirbestemmelse enn en praktisk realitet. I dag brukes begrepet inkluderende undervisning i møte med elever som har spesielle behov, og i den ordinære grunnskolen ville en slik type undervisning ført til spesialklasser slik det gjøres i bl.a. Finland. Dette vil i mange tilfeller ført til dobbel segregering, da slike klasser ofte inneholder elever med minoritetsbakgrunn (Imsen, 2012:242-243).

### **5.3 Utdanning eller sysselsetting?**

Et av spørsmålene som jeg stiller meg etter å ha reflektert over intervjupersonenes fortellinger, dypdykk i andre lignende undersøkelser og intensjonene i nasjonale føringer for integrering er: Ønsker samfunnet arbeidskraft fra fagutdannede flyktninger, eller ønskes det å få deltakerne i introduksjonsprogrammet raskest mulig sysselsatt. Tilbudet som intervjupersonene beskriver å ha fått gjennom introduksjonsordningen forteller meg at deres ønske er å komme godt skodd ut på arbeidsmarkedet og få seg jobber som er både profesjonsrettet og trygge for fremtiden. Andre studier viser at mange deltakere søker seg direkte ut i arbeidsmarkedet etter fullført introduksjonsprogram. SSB viser til statistikker om hvor mange prosent av de som er ferdige i introduksjonsprogrammet er kommet ut i arbeid etter ett år.

På 70- og begynnelsen av 80-tallet fikk alle som kom ut av ungdomsskolen jobb om de var interesserte, utover 80- og 90-tallet måtte man ha videregående skole for å få jobb og på 2000-tallet var det nærmest opplest og vedtatt at en Bachelor, det må man ha for å få god jobb. Hva

er realiteten i dag, det snakkes om utdanninger på masternivå. Disse skiftene bidrar også til at det kreves mer og mer av dem som skal ute å søke jobb i arbeidsmarkedet. I dag kan man risikere å møte krav om fagbrev i butikkarbeiderfaget for å få seg jobb på Rema, eller ha fagbrev som barne- og ungdomsarbeider for å jobbe i SFO.

Hva som er godt nok for deltakerne i introduksjonsprogrammet og hva som er mest samfunnstjenlig avhenger selvsagt av hvilket perspektiv man inntar. I denne studien har jeg vist hvordan intervjupersonene opplever og reflekterer rundt egen deltakelse i introduksjonsprogrammet og hvordan tilbud og tiltak de har fått og vært gjennom, skaper grunnlag for en mer formell kvalifisering, enn de har tilbud om i dag. For samfunnet vil det være kostbart å tilby langvarige utdanningsløp, når der ikke finnes garantier for at dette fører til arbeidsdeltakelse. En slik investering i langsiktige utdanningsløp må vil i så måte være avhengig av at tiltaket fører til at tilstrekkelig mange kommer gjennomutdanningsforløpet med en sterkere tilknytning til arbeidslivet. I et perspektiv av bærekraftig økonomi kunne man Da k argumentere for at det ville kunne samfunnsmessig gevinst ved å sørge for at flere får mulighet formelle fag- og profesjonsutdanninger og kommer ut i arbeidslivet. Helse-Norge roper etter fagpersonell og hender som de er i behov av for å løse pålagte tjenester. Både i kommunale helse- og omsorgstjenester, ved offentlige sykehus og hos private helseaktører er det en skrikende mangel på fagpersonell. Likevel står vi overfor et faktum at disse hendene kunne vært hentet bl.a. gjennom utvidede tiltak i integreringsarbeid med flyktninger, men som Lillevik og Tyldum (2018) skriver:

En betydelig andel av flyktningene som kommer til Norge i dag, er unge menn, med betydelig kapasitet for å lære både norsk og et yrke, og som gjerne har en stor iver etter å lykkes med livet i Norge. Det har overrasket oss hvor mange av dem som ikke har andre planer enn å jobbe som ufaglært i Norge.

I dag er måloppnåelse å regne som når en flyktning etter endt introduksjonsprogram har en helgestilling (20 %) som assistent på et sykehjem. Dette gjelder uavhengig av om arbeidsplassen forholder seg til gjeldende lovverk, eller om det er andre som snakker norsk ved arbeidsplassen. Er det da slik at introduksjonsprogrammet er en suksess når deltakerne ender opp med å få slike stillinger? Dette kan forstås som en segregering av flyktninger, og slike segregeringstendenser ute i arbeidsmarkedet kan motvirkes om det er vilje til å ta i bruk nye kvalifiseringstilbud eller gjennom å videreutvikle dagens introduksjonsordning. Unge som gamle introduksjonsdeltakere har et potensielt yrkesliv foran seg, men på veien er der barrierer. De unge har ingen formalkompetanse og er i behov av denne type kompetanse for ikke å havne nederst blant lønnsinntakerne i landet, de mer voksne har kanskje høyere utdanning hjemmefra

og trenger godkjenning og/eller konvertering av denne, slik at de kan ta i bruk sin kompetanse ute i arbeidslivet. Når intensjonen med dagens introduksjonsprogram er å få deltakerne raskest mulig ut i arbeid, vil det gå på bekostning av deltakere som ønsker å ta et lengre kompetanseforløp. Dette koster ofte penger, og de fleste av Norges institusjoner for høyere utdanning er lagt til større byer med derav dyrere levekostnader. Dagens ordning stimulerer ikke til vekst innen for de yrkesretninger som krever kompetanse, og mange av de som i dag er presentert i statistikker og rapporter som yrkesutøvere etter endt forløp i introduksjonsprogrammet. Hvor er de i morgen eller om 5 år? Sannsynligheten for at de står kø og venter på saksbehandling i en av Norges mest omtalte lister, lista med søker på NAV-stønader er en skremmende og nærliggende tanke....

Avslutningsvis er det viktig å påpeke at stemmen til programrådgivere og andre aktører som min intervjupersoner er eller har vært i samhandling med gjennom introduksjonsprogrammets forløp, ikke er hørt i denne studien. Denne studien er derimot en del av tidligere beskrevet Prosjekt ALIN 4, «Å inkludere flyktninger i ordinært arbeidsliv. En evaluering av samhandlingen mellom stat-kommune og av «Hurtigspor» for flyktninger». Dette prosjektet har forsket på NAV, kommunenes flyktningetjeneste og voksenopplæring samt arbeidspraksisaktører for å belyse prosjektets problemstilling. Her kan det fremkomme andre perspektiver og erfaringer som bidrar til en økt forståelse av helheten.

# Litteraturliste

- Andersen, J. G. (2005): "*Citizen, unemployment and welfare policy*", I Andersen, J. G. m.fl. (red). *The changing face of welfare: Consequences and outcomes from a citizenship perspective*. Bristol: policy press. s.75-92.
- Andreassen, Gjønnnes og Refsdal (2012): *Avklaring av ansvars- og oppgavedeling mellom kommunene og spesialisthelsetjenesten på rehabiliteringsområdet*. Oslo: Helsedirektoratet. Tilgjengelig fra: <https://helsedirektoratet.no/publikasjoner/avklaring-av-ansvars-og-oppgavedelingmellom-kommunene-og-spesialisthelsetjenesten-pa-rehabiliteringsområdet> [Lastet ned: 14.05.21].
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet & Arbeids og sosialdepartementet (2015): Rundskriv Q-27/2015 - *Samarbeid mellom kommunen og Arbeids- og velferdsetaten om introduksjonsordning for nyankomne innvandrere*.
- Barstad, A. og Molstad C. S. (2020): *Integrering av innvandrere i Norge – Begreper, indikatorer og variasjoner mellom grupper*. Oslo: SSB.
- Birkeland, P., Larsen, M. F. & Lønvik, K. (2015). *Organisering av opplæringen i norsk og samfunnskunnskap*. Oslo: VOX.
- Bredal, A. & Orupabo, J. (2014): *Drammen som introduksjonsarena: En gjennomgang av kommunens introduksjons- og kvalifiseringsarbeid for nyankomne innvandrere*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Bredland, E. L., Linge, O. A. og Vik, K. (2012): *Det handler om verdighet og deltagelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brekke (2016): *Flyktinger kjenner seg ikke igjen i glansbildet av Nord-Norge*. Tilgjengelig fra: <http://www.nrk.no/troms/flyktinger-kjenner-seg-ikke-igjen-i-glansbildet-av-nordnorge-1.12879830> [Lastet ned: 14.05.21].
- Daae-Qvale I. (2009): *Minoritetselever i videregående skole: Ressursorientering, usynliggjøring og problemfokus*. I: H. Vike (red.), *Over profesjonelle barrierer: Et minoritetsperspektiv i psykososialt arbeid med barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dahl, Øyvind. (2001): *Møter mellom mennesker: Interkulturell kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dahl, S., Sveaas, N. og Varvin, S. (2006): *Psykiatrisk og psykososialt arbeid med flyktinger - En veileder*. Tilgjengelig fra: <https://www.nkvts.no/rapport/psykiatrisk-og-psykososialt-arbeid-med-flyktinger-veileder/> [Lastet ned: 14.05.21].
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Tilgjengelig fra: <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf> [Lastet ned: 14.05.21].
- de Wal Pastoor, L. (2012): *Skolen – Et sted å lære og et sted å være* I: Eide, K. (red). (2012): *Barn på flukt. Psykososialt arbeid med enslige mindreårige flyktinger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Djuve, A. B., & Hagen, K. (1995): *Skaff meg en jobb! Levekår blant flyktninger i Oslo*. Oslo: Fafo.
- Djuve, A. B., Kavli, H. C., Lund, M. et al. (2001): *Fra sosialhjelp til lønnet kvalifisering. Resultater fra forsøk med heldags introduksjonsprogram for flyktninger*. Fafo-rapport 364. Oslo: Fafo.
- Djuve, A. B., & Kavli, H. C. (2005): "De vil nok det samme": samarbeid mellom flyktningstjenesten og Aetat lokal om introduksjonsordning for nyankomne innvandrere (Vol. 491). Oslo: FAFO.
- Djuve, A. B. og Kavli, H. C. (2007): «Integreringspolitikk i endring», i Døvli, J.E. m.fl. (red). *Hamskiftet. Den norske modellen i endring*. Oslo: Gyldendal. Ss.196-218
- Djuve, A. B. (2010): *Empowerment or intrusion? The input and output legitimacy of introductory programs for recent immigrants*. *Journal of International Migration and Integration/Revue de l'integration et de la migration internationale*, 11, 403–422.
- Djuve, A. B., Kavli, H. C., & Hagelund, A. (2011): *Kvinner i kvalifisering: introduksjonsprogram for nyankomne flyktninger med liten utdanning og store omsorgsoppgaver* (Vol. 2011:02). Oslo: Fafo.
- Djuve, A. B. & Kavli, H. C. (2015): *Ti års erfaringer. En kunnskapsstatus om introduksjonsprogram og norskopplæring for innvandrere*. Oslo: Fafo.
- Djuve, A. B., Kavli, H. C., Sterri, E. B. et al. (2017): *Introduksjonsprogram og norskopplæring. Hva virker - for hvem?* Oslo: Fafo.
- Eide, K. (2012): *Flyktningbarn i historien*. I: Eide, K. (red). (2012). *Barn på flukt. Psykososialt arbeid med enslige mindreårige flyktninger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eide, K., Broch, T. (2010): *Enslige mindreårige flyktninger. Kunnskapsstatus og forskningsmessige utfordringer*. Oslo: Wittusen & Jensen. Tilgjengelig fra: [http://www.rbup.no/cms/cmsmm.nsf/lupgraphics/Ketil%20Eide%20og%20Tuva%20Broch\\_KOMPLETT.pdf/\\$file/Ketil%20Eide%20og%20Tuva%20Broch\\_KOMPLETT.pdf](http://www.rbup.no/cms/cmsmm.nsf/lupgraphics/Ketil%20Eide%20og%20Tuva%20Broch_KOMPLETT.pdf/$file/Ketil%20Eide%20og%20Tuva%20Broch_KOMPLETT.pdf) [Lastet ned: 14.05.21]
- Eide, T. og Eide, H. (2004): *Kommunikasjon i praksis. Relasjoner, samspill og etikk i sosialfaglig arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Enes, A. (2014): *Tidligere deltagere i introduksjonsprogrammet 2007-2011* Rapporter (Vol. 15): Statistisk sentralbyrå.
- Enes, A. W., & Henriksen, K. (2012): *Monitor for introduksjonsordningen 2011* (Vol. 2012/1). Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Eriksen, T. H. (2010): *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H. og Sajjad, T. A. (2012): *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiv på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- FO (2008): *Om vernepleieryrket*. Oslo: LO Media. Tilgjengelig fra: <https://www.fo.no/publikasjoner/om-vernepleieryrket-article1359-159.html> [Lastet ned: 14.05.21]
- FO (2015): *Yrkesetisk grunnlagsdokument*. Oslo: LO Media. Tilgjengelig fra: <https://www.fo.no/yrkesetikk/yrkesetisk-grunnlagsdokument-article227-150.html> [Lastet ned: 14.05.21]
- Forskrift om læreplan for voksne innvandrere (2012): *Forskrift om læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*.

- Friberg, J. H. & Elgvin, O. (2016): *Når velferdsstaten bryter tilliten ned: Somaliske innvandrere i møte med NAV. Tidsskrift for samfunnsforskning*, 57, 257–284.
- Gjærum, R. G. (2010): *Usedvanlig kvalitativ forskning – Metodologiske utfordringer når informanter har utviklingshemming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Gran & Scoufia (2018): *Introduksjonsprogrammet – i teori og praksis. En håndbok for deg som arbeider med flyktninger*, Oslo: Kommuneforlaget AS
- Gregersen, K. & Sletten, I. R. (2015): *Arbeidsretting av norskopplæringen. Vurderinger og anbefalinger*. Oslo: VOX.
- Gundersen, K. og Moynahan. (2006): *Nettverk og sosial kompetanse*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Hagelund, A. og Kavli, H. (2009): “*If work is out of sight. Activation and citizenship for new refugees*”. *Journal of European social policy*, 19(3):.259-270.
- Henriksen, K., & Kraakenes, K. (2010): *Monitor for introduksjonsordningen 2009* (Vol. 2010/7). Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Håkonsen, K. M. (2011): *Mestring og Lidelse. Psykiatri for Helse- og sosialarbeidere*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Ideas2Evidence. (2014): *Evaluering av introduksjonsprogrammene i storbyene*. Ideas2evidence-rapport 09:2014. Bergen.
- Introduksjonsloven. (2020): *Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere*. Tilgjengelig fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-80> [Lastet ned: 14.05.21].
- Jacobsen, D. I. (2010): “*Forståelse, beskrivelse og forklaring*” Innføring i metode for helse og sosialfagene. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Johannessen, A., Christoffersen, L. og Tufte, P. A. (2018): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*, Oslo: Abstrakt forlag AS
- Johannessen, A., Christoffersen, L. og Veiden, P. (2006): *Å forstå samfunnsforskning*, Oslo: Gyldendal Akademisk
- IMDi (2021): *Frivillighet og mangfold: Veileder til kommuner og frivillige organisasjoner*. Tilgjengelig fra: <https://www.imdi.no/om-imdi/brosjyrer-handboker-og-veiledere/frivillighet-og-mangfold--veileder-for-kommuner-og-frivillige-organisasjoner/> [Lastet ned: 14.05.21].
- Justis- og beredskapsdepartementet (2016): Rundskriv G-01/2016. *Rundskriv til lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere* (introduksjonsloven).
- Kavli, H., Hagelund, A. & Bråthen, M. (2007): *Med rett til å lære og plikt til å delta. En evaluering av introduksjonsordningen for nyankomne flyktninger og innvandrere*. Fafo-rapport 2007:34.
- Lillegård, M., & Seierstad, A. (2013): *Introduksjonsordningen i kommunene. En sammenligning av kommunenes resultater* Rapporter: Statistisk sentralbyrå.
- Major, E. F. (2000): *Psykiatrisk/psykologisk arbeid med flyktninger og asylsøkere* Tilgjengelig fra: <https://tidsskriftet.no/2000/11/aktuelt-problem/psykiatriskpsykologisk-arbeid-med-flyktninger-og-asylsokere> [Lastet ned: 14.05.21].
- Martinsen, K. (1990): *Omsorg i sykepleien – en moralsk utfordring*. I: Jensen, K. (red.) *Moderne omsorgsbilder*. Oslo: Gyldendal.

- Meld.st. 49 – 2003/2004. (2004): *Mangfold gjennom inkludering og deltagelse*. Tilgjengelig fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/4cd5860b96454b55b3d79eb8a472e768/no/pdfs/stm200320040049000dddpdfs.pdf> [Lastet ned: 14.05.21].
- Menneskerettsloven (1999): Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett. Tilgjengelig fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30?q=menneskerettsloven> [Lastet ned: 14.05.21].
- NAV (2019): *Finn riktig kompetanse gjennom hurtigsporet*. Tilgjengelig fra: <https://www.nav.no/no/bedrift/rekruttering/rekruttere-hjelp-og-selvhjelp/rekruttere-via-hurtigsporet> [Lastet ned: 14.05.21].
- Nordahl, T (2015): *Hjem og skole. Hvordan etablere et samarbeid til elevens beste*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Normann, T., Sandvin, J. T. & Thommesen, H. (2008): *Om rehabilitering: mot en helhetlig og felles forståelse?*. Oslo: Kommuneforlag.
- NOU 2011:14. (2011): *Bedre integrering. Mål, strategier, tiltak*. Tilgjengelig fra: [https://www.regjeringen.no/contentassets/f5f792d1e2d54081b181655f3ca2ee79/no/pdfs/nou2\\_01120110014000dddpdfs.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/f5f792d1e2d54081b181655f3ca2ee79/no/pdfs/nou2_01120110014000dddpdfs.pdf) [Lastet ned: 14.05.21].
- Olsen, B. (2012): *Flyktninger og arbeidsmarkedet, 4. kvartal 2012*. Tilgjengelig fra: <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/attachment/161118?ts=143e81778e8> [Lastet ned: 14.05.21].
- Oppedal, B., Seglem, K. B. og Jensen, L. (2009): *Avhengig og selvstendig. Enslige mindreårige flyktningers stemmer i tall og tale*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Oppedal, B., Seglem, K. B., Jensen, L og Haukland, Y. (2011): *Etter bosettingen: Psykisk helse, mestring og sosial integrasjon blant ungdom som kom til Norge som Enslige mindreårige asylsøkere*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Opplæringsloven (1998): Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Tilgjengelig fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven> [Lastet ned: 14.05.21].
- Qureshi, N. A. (2009): *Kultursensitivitet i profesjonell yrkesutøvelse*. I: H. Vike (Red.) *Over profesjonelle barrierer - Et minoritetsperspektiv i psykososialt arbeid med barn og unge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Rambøll (2009): *Fokusgruppe med deltakere på introduksjonsprogram for nyankomne flyktninger og innvandrere*. Oslo: Rambøll Management.
- Rambøll (2011a): *Analyse av resultatoppnåelse i introduksjonsordningen*.
- Rambøll (2011b): *Resultatoppnåelse i introduksjonsordningen*.
- Regjeringen (2021): *Mangfold gjennom inkludering og deltagelse*. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-49-2003-2004-/id405180/?ch=1> [Lastet ned: 14.05.21].
- Schiefloe, P. M. (2011): *Mennesker og samfunn, innføring i sosiologisk forståelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stranden, A. L. (2016): *Slik kan katastrofer føre til personlig vekst*. Tilgjengelig fra: <https://forskning.no/psykologi-arbeid-ledelse-og-organisasjon/slik-kan-katastrofer-fore-til-personlig-vekst/421894> [Lastet ned: 14.05.21].

- Statistisk Sentralbyrå. (2016): *Bedre integrert enn mor og far*. Tilgjengelig fra: <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/bedre-integrert-enn-mor-og-far> [Lastet ned: 14.05.21].
- Statistisk Sentralbyrå. (2016): *Innvandrere etter innvandringsgrunn, 1. Januar 2016*. Tilgjengelig fra: <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvgrunn> [Lastet ned: 14.05.21].
- Statistisk sentralbyrå. (2018): *Introduksjonsordningen for nyankomne innvandrere*. Tilgjengelig fra: <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/introinnv> [Lastet ned: 14.05.21].
- Statistisk sentralbyrå (2020): *Tidligere deltakere i introduksjonsordningen 2013-2017*. Tilgjengelig fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/tidligere-deltakere-i-introduksjonsordningen-2013-2017> [Lastet ned: 14.05.21].
- Talseth, A. G. (2001): *Relasjonen mellom selvmordspasienter, deres pårørende og helsepersonell*. Tilgjengelig fra: <https://www.journals.uio.no/index.php/suicidologi/article/view/1501/1393> [Lastet ned: 14.05.21]
- Tjora, A. (2012): *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tøssebro, J. og Ytterhus, B.(2005): *En skole for alle? Rapportserie for sosialt arbeid og helsevitenskap*, Trondheim: NTNU.
- Ulvik, Oddbjørg Skjær (2007): *Seinmoderne fosterfamilier*. En kulturpsykologisk studie av barn og voksnes fortellinger. Oslo: Unipub.
- UDI (2018): *Ord og begreper*. Tilgjengelig fra: <https://www.udi.no/ord-og-begreper/flyktning/> [Lastet ned: 14.05.21].
- Yttrhus, L. A. (2001): *Forestillinger om «den andre»: Images of otherness*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Woolfolk, A. (2004): *Pedagogisk psykologi*, Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.



# Intervjuguide flyktninger

## Informasjon om studien

Gå gjennom informasjonsskrivet

Slå på båndopptaker slik at samtykket kommer muntlig på båndopptakeren

### 1. Samtykke

- 1.1. Har du mottatt tilstrekkelig informasjon om prosjektet?
- 1.2. Er du villig til å delta i studien?
- 1.3. Kan vi få kontakte deg for en eventuell oppfølgingssamtale om 5-10 år? (i så fall må vi ha fullt navn og kontaktinformasjon som oppbevares på trygt sted sammen med en kodenøkkel/pseudonym)
- 1.4. Kan utskrift fra intervjuet oppbevares av Norsk senter for forskningsdata (NSD) til bruk for andre forskere?

### 2. Hurtigsporordningen

- 2.1. Vet du hva hurtigsporordningen er? Kan du fortelle om ordningen?
- 2.2. Hvordan ble du invitert inn i hurtigsporprogrammet?
- 2.3. Hvor ble kompetansen din kartlagt? Har du utdanning fra hjemlandet som du har søkt om godkjenning av her? Hvordan har den prosessen vært? Evt realkompetansevurdering?
- 2.4. Har du fått tilbud om norskopplæring? Og hvordan organiseres denne opplæringen?
- 2.5. Hvordan organiseres opplæring og oppfølging på arbeidsplassen?

### 3. Individuell plan

- 3.1. Har du en individuell plan?
- 3.2. Hvordan deltok du i utarbeidelsen av en IP?
- 3.3. Hvordan følges IPen opp? (vurdering/evaluering etc.)
- 3.4. Har du en kontaktperson hos NAV som følger deg opp? Hvordan samarbeider dere? Hvordan ønsker du at dere skal samarbeide?

### 4. Brukererfaringer

- 4.1. Hvordan opplever du det tilbudet de får?
- 4.2. Hvorfor er hurtigsporet annerledes enn tilbudet andre får?
- 4.3. Hvilke forventninger har du til livet etter introprogrammet?
- 4.4. Hvordan oppleves samhandlingen med NAV, kommunale enheter og arbeidsgivere?

### 5. Annet

- 5.1. Er det noe mer du vil tilføye rundt dette?

Tusen takk for at du ville delta, og lykke til videre!

**Avdeling vernepleie**

Dato: 30.05.2017

Til den det måtte angå

## **FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET «Å INKLUDERE FLYKTNINGER I ORDINÆRT ARBEIDSLIV. EN EVALUERING AV SAMHANDLINGEN MELLOM STAT-KOMMUNE OG AV «HURTIGSPOR» FOR FLYKTNINGER».**

### **Bakgrunn og formål**

Dette prosjektet inngår som et av fem delprosjekt i FoU-prosjektet Arbeidsinkludering, læring og innovasjon i NAV (ALIN). Prosjektet er et samarbeid mellom NAV og UiT Norges arktiske universitet. Arbeidspakke 4 omhandler inkludering av flyktninger i ordinært arbeidsliv. Denne studien vil se på samhandlingen mellom staten og kommunene om Introduksjonsordningen for flyktninger, og vil se på de erfaringene man har med innføringen av Hurtigsporordningen. Hovedmålet med prosjektet er å utvikle NAV som lærende organisasjon gjennom å frembringe gode modeller for samhandling mellom stat og kommune i gjennomføringen av Introduksjonsordningen for flyktninger. Videre skal prosjektet frembringe kunnskap om muligheter og begrensninger ved «Hurtigspor»-ordningen, og således bruke arbeidslivskonteksten som arena for den videre læringsprosessen, samt frembringe kunnskap om konsekvensene av «Hurtigspor»-ordningen for flyktninger med behov for et lengre kvalifiseringsløp, og til slutt frembringe kunnskap om hvordan man best mulig kan samarbeide med ulike arbeidsgivere ved implementeringen av «Hurtigspor»-ordningen.

Prosjektet vil basere seg på dokumentanalyser, observasjoner og personlige intervju i tre utvalgte kommuner: Harstad, Alta og Vadsø. Vi vil prate med 4-5 NAV-ansatte, 4-5 arbeidsgivere, 4-5 representanter for kommunale enheter med tilknytning til Introduksjonsordningen og 5-6 flyktninger i hver kommune, totalt mellom 51 og 63 informanter. Det er i denne anledning vi kontakter deg.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Hvis du stiller opp på intervju, må du regne med å bruke mellom 1 og 1,5 time på dette. Intervjuet vil tas opp på båndopptaker som blir skrevet ut i ettertid. Spørsmålene vil omhandle samhandlingen stat-kommune, hurtigsporsordningen, flyktningers mulighetsrom, brukererfaringer og arbeidsgivers erfaringer. Spørsmålene vil tilpasses i henhold til inndelingen av informanter ovenfor. Forskerne vil følge en intervjuguide i møtet med deg.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Intervjuene vil bli tatt opp på bånd og behandlet konfidensielt. Svarene dine vil sammenfattes med svarene fra de andre intervjuene, og det vil ikke være mulig å kjenne deg igjen publikasjonene. Lydopptakene skal slettes innen prosjektslutt 31. mai 2020, men forskerne som gjør intervjuene vil oppbevare alle *utskriftene* fra intervjuene (uten navn og adresse) til eventuell senere bruk.

I tillegg kommer vi til å spørre om du ønsker at intervjumaterialet skal kunne brukes av andre forskere for forskningsformål også i årene som kommer. Forskningsdataene vil i så fall lagres ved Norsk senter for forskningsdata AS (NSD), og all ny utlevering til nye forskningsprosjekter skjer kun dersom NSD tillater det.

### **Prosjektgruppe**

Prosjektgruppa består av følgende personer: førsteamanuensis Marit Aure, instituttleder Nina Hermansen, universitetslektor Hanne-Trine Normann, universitetslektor Tina Hansen, masterstudent Kai Martin Kolberg, masterstudent Ida Martine Pettersen og førsteamanuensis Gunn Elin Fedreheim. Du vil treffe en av disse når du intervjues.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien. Du kan trekke deg underveis når som helst og uten begrunnelse. Du kan også reservere deg fra at transkripsjonen fra ditt intervju skal oppbevares av NSD Norsk senter for forskningsdata AS for forskningsformål. Slike spørsmål vil avklares med hver deltaker i hvert enkelt intervju.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med førsteamanuensis Gunn Elin Fedreheim på 77 05 82 68 eller på [gunn.e.fedreheim@uit.no](mailto:gunn.e.fedreheim@uit.no).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Vennlig hilsen

Gunn Elin Fedreheim  
Førsteamanuensis

—  
Gunn.e.fedreheim@uit.no  
77 05 82 68

## **Samtykke til deltakelse i studien «Å inkludere flyktninger i ordinært arbeidsliv. En evaluering av samhandlingen mellom stat-kommune og av «Hurtigspor» for flyktninger»**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



The linked image cannot be displayed. The file may have been moved, renamed, or deleted. Verify that the link points to the correct file and location.

