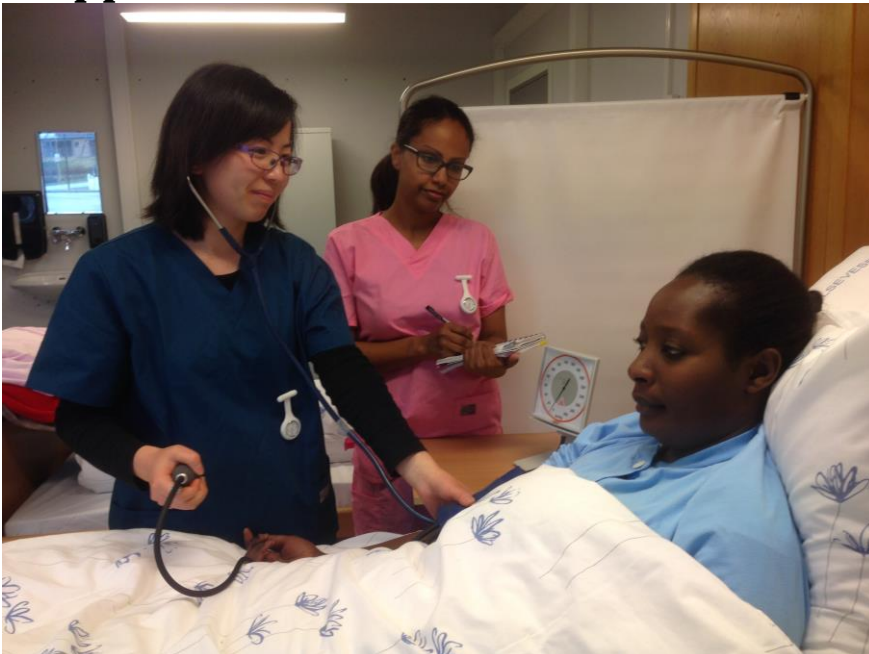




## Utdanning på vei mot integrering i Norge Hva opplever innvandrere som utfordrende?



Kilde : Eget foto

**Høgskolen i Buskerud og Vestfold, Fakultet for helsevitenskap**

**Master i helsefremmende arbeid**

**Kandidatens navn: Aileen Kaupang**

**Måned/årstall Mai 2015.**

**Antall ord: 17325**



## Forord

De siste fire årene har jeg befunnet meg på en reise. En reise som nå nærmer seg slutten. Jeg har tilegnet meg store mengder ny interessant kunnskap som har i høy grad vært på linje med mine tidligere verdier og holdninger til mennesker og samfunn. Jeg har ikke foretatt denne reisen alene. Jeg har flere nære rundt meg som har bidratt til at jeg i dag har kommet til veis ende. I tillegg har jeg truffet mange nye strålende flotte mennesker. Jeg vil benytte sjansen til å takke noe av dem.

Aller først vil jeg takke mine seks informanter som så velvillig stilte opp og delte sine erfaringer og tanker med meg. Uten dere hadde ikke denne oppgaven vært mulig. Så tusen takk til dere. (Jeg vil nevne at personene på bildet på oppgavens førsteside, ikke er identiske med noen av informantene)

Jeg vil takke min veileder Berit Viken, førstelektor ved institutt for helsefremmende arbeid ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold som har hatt tro på meg. Du har vist stor grad av innsikt i feltet jeg skriver om og jeg har opplevd at du har hatt et ekte engasjement for menneskene jeg har møtt og vært interessert i mine funn. Du har vært konkret og direkte i din veiledning og det har passet meg utmerket. Da blir jeg trygg og det har hjulpet meg mye.

Jeg vil takke mine medstudenter Renate, Siri og Monica. Vi har hatt et flott samarbeid og hjulpet hverandre mye. Det har vært en god støtte for meg. Nå skal vi snart sprette champagnen og feire oss selv på hytta.

Mine kolleger på jobben ved Kompetansebyggeren Vestfold fortjener også en takk for deres velvillighet til å bytte undervisningstimer og være vikarer for meg ved fravær i tilknytning til masterutdanningen.

Jeg vil takke min god venninne, Helle, som gjennom utallige kilometer med gåturer har vist en utrettelig interesse for min problemstilling, mine tanker og refleksjoner og rett og slett hele prosessen.

Sist men ikke minst, vil jeg takke min kjære ektemann, Jørn som er glad i å være sammen med meg, men som har hatt utallige timer uten selskap hvor jeg har sittet med nesen ned i

bøkene eller mac'en. Ikke én gang på disse fire årene har du klaget. Takk for all støtte og at du alltid tror på meg. Mine sønner og bonusdøtre fortjener også en takk i dag.

Mai 2015.

Aileen Kaupang.

## Sammendrag

**Bakgrunn / problemstilling:** Mange av innvandrerne som kommer til Norge, kommer hit uten å ha utdanning. Noen har utdanning fra hjemlandet som ikke er relevant i Norge og som gjør at de ikke kan dra nytte av den når de skal søke arbeid her. I Norge har vi også en svært sammenpresset lønnsstruktur, hvilket fører til at selv lavtlønte tjener forholdsvis godt. Dette er resultat av en politikk som har vært ført gjennom hele etterkrigstiden. Målet med denne politikken har vært å ikke ha store forskjeller i samfunnet, da dette kan ha mange negative følger som for eksempel økt kriminalitet og økt fattigdom. Det faktum at lavtlønte i Norge tjener forholdsvis godt, gjør igjen at arbeidsgivere synes å ha en tanke om at man i alle fall bør kunne forvente at arbeidstakerne har minimum gjennomført og bestått videregående skole. Det blir altså stadig vanskeligere å få arbeid i Norge uten å ha gjennomført og bestått videregående opplæring. Alle som bor i Norge, er over 25 år og har permanent oppholdstillatelse har krav på at fylkeskommunen betaler videregående utdanning for dem hvis de ikke har dette fra før av. Mange innvandrere får derfor dette tilbudet som et tiltak for å komme ut i arbeidslivet. Jeg har ønsket å se på hva innvandrere opplever som spesielt vanskelig når de kommer til Norge og i prosessen mot integrering og arbeidsaktivitet. Jeg endte derfor opp med følgende problemstilling: *Hvordan opplever voksne innvandrere å mestre livet i Norge før, under og etter fagutdanning?*

**Formål:** Hensikten med å finne ut hva som oppleves spesielt vanskelig å mestre, er å bidra til at personer som arbeider i hjelpeapparatet i for eksempel NAV, i introduksjonsprogram eller i annet arbeid med innvandrere skal få økt forståelse for hvordan de kan hjelpe innvandrerne i deres integreringsprosess i Norge. Studien vil også kunne være interessant for ansatte i videregående voksenopplæring og andre som skal fungere som veiledere for innvandrerne.

**Metode:** Studien har et kvalitativt forskningsdesign. Jeg har gjennomført seks kvalitative dybdeintervjuer. Informantene var fra to ulike verdensdeler, Afrika og Asia. Utvalget bestod av tre flyktninger og tre personer som hadde kommet til Norge av andre grunner. Det var to menn og fire kvinner. Alle har gjennomført og bestått helsefagarbeiderutdanning i Norge.

**Konklusjon:** Hovedfunnene i studien er at det er svært vanskelig for innvandrere å få arbeid i Norge uten utdanning og med dårlige språkkunnskaper. Innvandrere synes det er vanskelig å lære språket. Jeg fant også at det ikke alltid er lett å få gjennomslag for sine ønsker i NAV-

systemet, til tross for klare rettigheter innenfor lovverket. Når man har gjennomført og bestått en fagutdanning og fått fagbrev er det lettere å få arbeid.

**Nøkkelord:** Helsefremmende arbeid, innvandrere, fagutdanning, arbeidsledighet, voksenopplæring, språkvansker, Empowerment, Opplevelse av sammenheng (OAS).

## Abstract:

**Background:** A lot of the immigrants that come to Norway don't have an education when they come here. Some have an education from their home country, which is not relevant in Norway and which they cannot benefit from when they apply for work here. In Norway we also have a very compressed wage structure which leads to a situation where even the low-paid make quite a good salary. This is a result of a policy that has been exercised in Norway through the post-war era and up until today. The aim of this policy has been to avoid large social differences, as this can lead to negative consequences such as an increased crime rate and poverty. The fact that the low-paid in Norway are relatively well paid compared to the situation in other countries leads to a situation where the employers have an expectation that the employees have at least successfully completed high school. Therefore, getting a job in Norway without having successfully completed high school gets increasingly difficult. All the people living in Norway who are over 25 years old and have a permanent residence permit are entitled to have their high school education paid by the county if they don't have such education. A lot of immigrants therefore get this offer as a means to increase the chance of the immigrant being successfully employed. I have been wanting to look at what immigrants find especially challenging when they come to Norway, and during the process towards integration and employment. I ended up with the following question: *How does adult immigrants experience coping with life in Norway before, during and after vocational education?*

**Aim:** The purpose of finding out what is being experienced as especially difficult to cope with for immigrants is to contribute to and increase the understanding of the problems by the people who work in the support system. By support system I mean for instance NAV, the

introduction program or other kinds of work that is supposed to help immigrants in their integration process in Norway. The thesis may also be interesting for people working in the vocational education system or others who work as supervisors for immigrants.

**Methods:** The study has a qualitative research design. I have carried out six qualitative interviews. My informants were from two different continents, Africa and Asia. The informants were three refugees and three people who had come to Norway for other reasons. There were two men and four women. All of them had successfully completed a vocational education to become a health worker.

**Conclusion:** The main finding in my study is that it is very difficult for immigrants to be employed in Norway without education and with poor language skills. Immigrants find it hard to learn Norwegian. I also found that it is not always easy to get support for their wishes in the support system (NAV) despite the fact that they have rights enshrined in legislation. When one has successfully completed a vocational education, it is easier to get employed.

**Key words:** Health promotion, immigrants, vocational education, unemployment, adult education, language difficulties, sense of coherence.

## Innholdsfortegnelse:

1.0. Innledning.....	s 10
1.1. Helsefremmende arbeid.....	s 10
1.2. Helsefremmende arbeid og utdanning.....	s.13
1.3. Bakgrunn.....	s 14
1.4. Helsefagarbeiderutdanningen for voksne i Vestfolds.....	s 15
1.5. Kunnskapsstatus.....	s 15
1.6. Problemstilling med forskningsspørsmål.....	s 16
1.6.1. Begrepsavklaringer.....	s 17
2.0. Teoretisk rammeverk.....	s 19
2.1. Vitenskapsteoretisk forankring.....	s 19
2.2. Empowerment.....	s 20
2.2.1. Empowerment som motmakt.....	s 21
2.2.2. Empowerment som markedsorientert tilnærming.....	s.22
2.2.3. Empowerment som individuell styrking.....	s 23
2.3. Teorien om salutogenese av Aron Antonovsky.....	s 24
2.3.1. Forholdet mellom de tre komponentene i OAS.....	s 24
2.4. Bronfenbrenners økologiske teori.....	s 25
3.0. Forskningsmetode.....	s 26
3.1. Forskningsdesign.....	s 26
3.2. Forforståelse.....	s 27
3.3. Kvalitativ tilnærming.....	s 27
3.4. Utvalg og utvelgelse.....	s 28
3.5. Etske betraktninger.....	s 29
3.6. Intervjuguide.....	s 30
3.7. Intervjuene.....	s 31
3.8. Transkribering.....	s 31
3.9. Åpen koding.....	s 31
4.0. Empiriske funn.....	s 32
4.1. Presentasjon av informantene.....	s 32
4.2. Analyse av empiri.....	s 34
4.2.1. Livet i Norge før utdanningen.....	s 34
4.2.2. Språk.....	s 35
4.2.3. Arbeid før utdanning.....	s 37
4.2.4. Opplevelser av å mestre livet i Norge under utdanning.....	s 39
4.2.5. Opplevelse av å mestre livet i Norge etter utdanning.....	s 41
4.2.6. Syn på fremtiden.....	s 42



5.0.	Drøfting.....	s 42
5.1.	Å komme til Norge.....	s 42
5.2.	Utfordringer knyttet til språket.....	s 44
5.3.	Utfordringer med å komme inn på arbeidsmarkedet.....	s 46
5.4.	Livet i Norge under utdanning.....	s 47
5.5.	Livet i Norge etter endt utdanning og tanker om fremtiden.....	s 49
6.0.	Avslutning.....	s 52
6.1.	Konklusjon.....	s 52
6.2.	Bruk av teorier.....	s 53
6.3.	Oppgavens begrensninger.....	s 53
6.4.	Mine funn knyttet opp mot tidligere forskning.....	s 54
6.5.	Betydninger for fagfeltet.....	s 54
7.0.	Litteratur.....	s 55

Vedlegg:

- 1.) Invitasjon til deltakelse
- 2.) Intervjuguide
- 3.) Svar fra NSD

## 1.0. Innledning

I 2015 hadde vi en nettoinnvandring til Norge på 40077 mennesker. Av disse var 17232 fra Afrika, Asia, Latin-Amerika og Oceania. Det har de siste årene vært en øking i innvandrere fra denne delen av verden (SSB, 2015). I min masteroppgave har jeg fokus på voksne innvandrere som tar utdanning for å bli helsefagarbeider i Norge. Jeg arbeider selv som lærer ved en slik utdanningsinstitusjon og har et sterkt engasjement for å hjelpe innvandrere i deres integreringsprosess i Norge. Det er foretatt en rekke ulike undersøkelser som viser at ikke-yrkesaktive har dårligere helse, og da særlig psykisk helse enn de som er yrkesaktive (Dahl & Birkelund, 1999). Samtidig er innvandrere overrepresentert i lavinntektsgrupper og har gjennomsnittlig lavere sysselsetting enn majoritetsbefolkningen (Meld. St. 6 (2012-2013), 2013). Innvandrere møter en rekke ulike utfordringer når de kommer til Norge. Jeg ønsker å finne ut hvilke utfordringer innvandrerne kan oppleve før, under og etter videregående utdanning i Norge og hvordan de mestrer disse utfordringene.

### 1.1. Helsefremmende arbeid

Jeg vil her gi en kort redegjørelse for hva helsefremmende arbeid er. Når det er snakk om helsefremmende arbeid, er det viktig å ha det klart for seg i hvilken betydning man snakker om helsefremmende arbeid. Helsefremmende arbeid kan sees som en motsats til det forebyggende arbeidet. Når vi forebygger så fjerner vi noe (for eksempel en risikofaktor) med det målet at sykdom ikke skal oppstå. Når vi fremmer helse, så tilfører vi noe, slik at helsen i seg selv blir bedre. Fokuset er positiv helse. Men så kan vi også snakke om helsefremmende arbeid som et mye mer omfattende begrep. Da har det samme betydning som det engelske health promotion (HP) og er sammensatt av mange ulike profesjoner.

Det å unngå sykdom og å ha det bra har gjort at interessen for å helbrede sykdom har vært til stede siden antikkens tid og sikkert før det også. Platon (427-347 f. Kr.) innførte et dualistisk syn på mennesket. Mennesket bestod av en del som var den fysiske kroppen og en del som var sjelen. Den menneskelige sjelen mente man lenge at det var vanskelig å finne noe ut av, men den fysiske kroppen kunne man studere på samme måte som man studerte naturen for øvrig. Forskningen rettet seg mot å forstå hva som skjedde når man opplevde sykdom og finne ut hva som kurerde sykdommene (Hanson, 2004). Moderne helsefremmende arbeid har en forholdsvis kort historie. Det startet i 1974, med Lalonde-rapporten (Lalonde, 1974), som

var en rapport om den canadiske befolkningens helsetilstand. Marc Lalonde var helseminister i Canada. Han mente at folks helse var avhengig av mye mer enn et velfungerende helsevesen. Han mente at det var genetiske faktorer, menneskers livsstil og det miljøet de levde i som påvirket helsen (Hanson, 2004). Rapporten viste også at det var klar økning i sykdommer som var knyttet til helsevalg og rapporten introduserte begrepet *livsstilssykdommer*. Som et resultat av denne rapporten, endret de canadiske myndighetene sitt helsefokus fra behandling til forebygging og senere til helsefremming (Bunton & Macdonald, 2002a; Hanson, 2004). I 1986 arrangerte WHO sin første verdenskonferanse i helsefremmende arbeid. Den fant sted i Ottawa, og den resulterte i det kjente politiske charteret ved navn Ottawa-charteret. I charteret kom det tydelig frem at man hadde innsett at majoriteten av de forholdene som påvirker folkehelsen, befinner seg utenfor helsesektoren.

*Health is created and lived by people within the settings of their everyday life; where they learn, work, play and love (WHO, 1986) s.3.*

Charteret beskrev også fem politiske satsningsområder for det helsefremmende arbeidet (WHO, 1986).

Disse var:

- Å bygge opp en helsefremmende politikk
- Å skape støttende miljøer
- Å styrke lokalsamfunnets muligheter for kontroll over egen framtid
- Å utvikle personlige ferdigheter som setter folk i stand til å gjøre valg som fremmer helsen
- Å reorientere helsetjenesten mot forebyggende helsearbeid (Mæland, 2010).

Disse fem satsningsområdene var ment å være et rammeverk for hvordan man skulle gjennomføre det helsefremmende arbeidet (Bunton & Macdonald, 2002a). De kan også sees som en sosial modell for hvordan man kan påvirke helse. Man foretar sosiale/strukturelle endringer som får endringer hos individet som biprodukt (Hauge, 2006). Bortsett fra det fjerde punktet som handler om å bemyndige enkeltindividet, er det altså ikke snakk om intervensjoner først og fremst rettet mot enkeltindividet, men mot systemet.

I den internasjonale debatten handlet folkehelsearbeid lenge om å forebygge og å behandle sykdommer. Man hadde altså et patogent fokus. Aron Antonowsky introduserte i 1979 begrepet *salutogenese* (Hanson, 2004). Teorien om salutogenese er én teori som kan brukes

for å forklare helsefremmende arbeid som i healthpromotion. Fokuset i salutogenese er rettet mot en oppbyggende prosess og oppgaven blir å finne ut hva som hva som bidrar til at folks helse bevares eller forbedres. Da handler det om hele mennesket og dets livsvilkår (Hanson, 2004).

Det leder oss inn i en diskusjon om hvorvidt helsefremmende arbeid er en egen profesjon eller om det er bare en samling av mange profesjoner som bidrar inn i det helsefremmende arbeidet. Helsefremmende arbeid som akademisk fagfelt, er forankret i et bredt spekter av teorier om hva helse er og hvordan det kan fremmes. Det er et tverrfaglig felt hvor mange ulike profesjoner bidrar. De fire mest sentrale profesjonene er psykologi, pedagogikk, sosiologi og epidemiologi, men økonomi, etikk, filosofi og økologi er også eksempler på sekundærfag som bidrar i helsefremmende arbeid. De fleste definisjoner av helsefremmende arbeid baseres på både en individuell tilnærming (livsstil hos den enkelte) og en strukturell tilnærming (politikk/økologi) (Bunton & Macdonald, 2002a).

Et mål med den helsefremmende politikken er at alle forvaltningsnivåer og alle sektorer skal ta ansvar og implementere den helsefremmende tankegangen i sitt arbeid. Det skal ikke være noe som kommer i tillegg til de primære oppgavene innenfor den aktuelle sektoren.

Ottowacharteret presenterte også ulike determinanter for helse. De er fred, bolig, utdanning, mat, inntekt, et stabilt økosystem, bærekraftige ressurser, sosial rettferdighet og likeverd (WHO, 1986). Ut i fra disse kan man konkludere med at ansvaret for folkehelsen er delt mellom individet og samfunnet. Listen viser at mange av determinantene ligger utenfor enkeltindividets kontroll.

Det finnes flere ulike modeller for hva helsefremmende arbeid er, men det er flere som støtter seg til Green & Tones modell. De kaller sin modell en empowerment-modell. Den viser at HP har både et individperspektiv hvor man søker å bemyndige enkeltmennesket til å gjøre de sunne valgene (nedenfra og opp) og et systemperspektiv som består av den helsefremmende politikken.

*Health promotion = health education x healthy public policy*

*(Green & Tones, 2010)s. 17.*

Empowerment kan på norsk oversettes til bemyndigelse (Stang, 2003). En person, en organisasjon eller et lokalsamfunn blir gjennom en bemyndigelsesprosess satt i stand til å oppnå mestring over livet (Stang, 2003). Bemyndigelsen er basert på prinsippet om

frivillighet. Nøkkelen i det helsefremmende arbeidet blir da å hjelpe mennesker som har lite kontroll over sitt liv til å få mer makt og en rimelig grad av kontroll (Green & Tones, 2010). I Ottawacharteret fastslås det at mennesker ikke kan oppnå sitt fulle helsepotensiale med mindre de kan ta kontroll over de faktorene som påvirker og bestemmer deres helse (WHO, 1986).

Helsefremmende arbeid består altså av både det forebyggende, det behandlende og det helsefremmende arbeidet og det er viktig at arbeidet er preget av både et individfokus og et strukturfokus (Bunton & Macdonald, 2002b; Green & Tones, 2010).

## 1.2. Helsefremmende arbeid og utdanning.

Sosiale forskjeller i helse danner en gradient. Gradienten viser at det er et gjennomgående mønster i helseulikheter mellom mennesker. Hvor man havner på denne gradienten er avhengig av tre faktorer; yrke, utdanning og inntekt (Helsedirektoratet, 2008). Med bakgrunn i at utdanning har en så stor påvirkningskraft på helseutfall, samtidig som min oppgave i stor grad er knyttet til utdanning, velger jeg derfor å si litt ekstra om utdanning her.

Det er gjort mye forskning knyttet til hva det er ved utdanning som påvirker helsen vår.

Helsedirektoratet har utgitt en rapport skrevet av Jon Ivar Elstad som sammenfatter mye av denne forskningen (Elstad, 2008). Der skriver han at det aldri er utdanning som er eneste årsak til helse, men at det er et av mange ledd i en prosess som fører til helseulikheter. Så å si alle levekårsområder blir påvirket av utdanning – materiell levestandard, i hvilken grad du har fysisk belastende arbeid, livsstilen din samt psykososiale belastninger. De to første punktene her kan ansees som en direkte gevinst av utdanningen og materiell levestandard anses som en av de viktigste faktorene for å bedre helsen. I tillegg vil utdanningen være med å forme deg som menneske. Livsstil og psykososiale belastninger vil kunne være et resultat av blant annet hvordan utdanningen har formet deg. Vi lærer ulike ting under utdanning avhengig av utdanningsløp, men vi får også noe annet mer generelt. Elstad refererer i sin rapport (Elstad, 2008) til to amerikanske sosiologer Mirowsky og Ross. De sier at vi gjennom utdanning får en menneskelig kapital i form av en anvendbar ressurs. Denne ressursen kan sees som evne til problemløsning, finne informasjon, veie argumenters gyldighet, utforme planer og anvende viten på en formålsrettet måte. Utdanning endrer altså individene i forhold til mental kapasitet og mentale ferdigheter. Det styrker individets mestringsressurser. Dette kan være en annen måte å forklare hvorfor de med høy utdanning ofte har en mer helsefremmende livsstil.

Utviklingen av disse mestringsressursene kan også sees i lys av et av de tidligere nevnte fem politiske satsningsområdene i Ottawa Charteret som fastslo at man skulle utvikle personlige ferdigheter som setter folk i stand til å gjøre valg som fremmer helsen (WHO, 1986). Trekker man inn teorien om salutogenese og OAS, er dette eksempler på at individet har fått økt sine ressurser for å håndtere utfordringer i livet. Det kan også bidra til økt begripelighet. Følelsen av kontroll (over arbeidet, men også over livet generelt) varierer også med utdanning. SSB gjennomførte en samordnet levekårsundersøkelse i 2002. Der ble opplevelsen av kontroll kontrollert med fem spørsmål. Det var for eksempel ”Jeg har liten kontroll over hva som skjer med meg.” og ”Jeg føler meg ofte hjelpeløs overfor problemer i livet.” Svarene viste noe sammenheng med utdanning og ganske stor sammenheng med mental helse. Dette studiet tyder altså på en årsakskjede som tilsier utdanning fører til kontroll som fører til helse (Elstad, 2008) Det kan også være at noe av denne kontrollen kommer som et resultat av at man har mestret å gjennomføre en utdanning. Det gir selvtillit og tro på at man kan nå mål ved egen innsats.

Pierre Bourdieu har utviklet en teori for hvordan samfunnsmessige forhold som for eksempel utdanning påvirker folks livsstil. Han bruker begrepet *habitus* som illustrerer menneskets strukturerte eller strukturerende skjema for persepsjon, tenkning og handling (Wold & Samdal, 2009). Vi blir ubevisst preget av våre sosiale omgivelser sier Bourdieu. Familien vi vokser opp i påvirker oss mest, men utdanningen kan sees på som en forlengelse av dette, da det ubevisst er med på å forme hvordan vi tenker. Habitus handler om hvordan vi blir preget av kunnskaper og erfaringer gjennom samhandling og hvordan dette i neste omgang kommer til uttrykk som handling. Sunn livsstil er et eksempel på valg vi kan gjøre som følge av et sterkt habitus (Wold & Samdal, 2009). Habitus styrkes gjennom utdanning.

### 1.3. Bakgrunn

Mange befolkningsgrupper i verden er på flukt, mange av de som allerede bor her, søker om familiegjenforening. I tillegg har vi gjennom EØS-avtalen akseptert at mennesker bosatt i EU-land fritt kan komme til Norge for å arbeide (Meld. St. 18 2007-2008, 2008). Mange av innvandrerne som kommer fra ikke-vestlige land sliter med å få innpass på arbeidsmarkedet og blir gående på ulike stønadsordninger fra NAV (Meld. St. 6 (2012-2013), 2013). Vår velferdsstat er tuftet på at alle som kan, skal bidra gjennom arbeid og de som ikke kan arbeide

skal hjelpes av staten (Hjelmtveit, 2009). Når en del av den arbeidsføre befolkningen ikke kommer seg i arbeid til tross for arbeidsevne, truer det eksistensen til vår velferdsstat (Normann, Rønning, & Nørgaard, 2009).

Sentrale myndigheter har i mange år hatt fokus på at innvandrere fra ikke-vestlige land er svært utsatt for å havne i fattigdom i Norge (Meld. St. 6 (2012-2013), 2013; Meld.St. 6 (2002-2003), 2002; NOU 2011:14, 2011) Vi vet også at blant mennesker med lavest sosioøkonomisk status er helsen generelt dårligere enn blant mennesker med høy sosioøkonomisk status (Helsedirektoratet, 2008) Innvandrere har tre ganger høyere forekomst av psykiske helseproblemer enn befolkningen for øvrig (NOU 2011:14, 2011). Det er mange ulike faktorer som påvirker vår helse, men i 1986 fastslo WHO i Ottawacharteret at utdanning er en av de viktigste determinantene for helse (WHO, 1986).

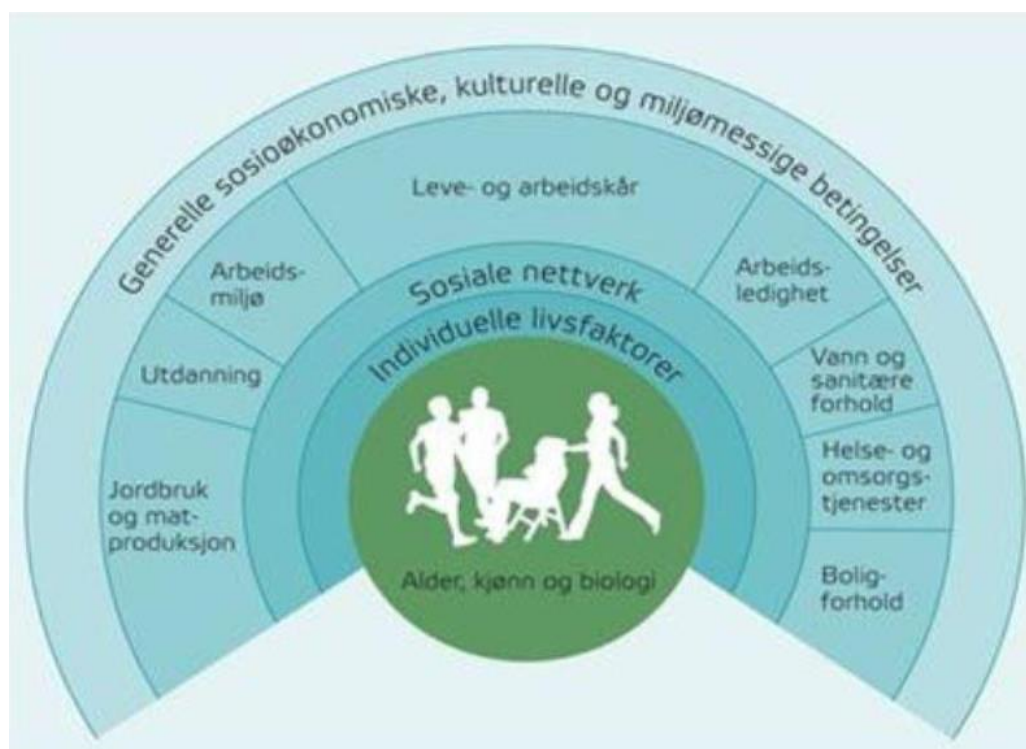
#### **1.4. Helsefagarbeiderutdanningen for voksne i Vestfold.**

I Vestfold fylkeskommune drives voksenopplæring av helsefagarbeidere etter en egen modell. De to første årene av utdanningen (vg1 og vg2) komprimeres til ett år teori hvor elevene har programfag på skolen to dager pr uke. Hvis de ikke har fellesfag (matematikk, norsk, engelsk, samfunnsfag og naturfag) har de disse fagene også det første året. De to siste årene av utdanningen (vg3) som normalt er et lærlingeløp er også komprimert til ett år. Det er Vg3-løpet som skiller seg fra de fleste andre fylkeskommunene i Norge. Det er da skolen som følger opp elevene i praksis i stedet for opplæringskontoret og de har også en dag i uken på skolen. Praksisen er ubetalt. Denne ordningen fører til at elevene i Vestfold kan gjennomføre og ta sitt fagbrev i løpet av to år, i motsetning til tre år som er det vanlige for voksne elever i andre fylker. Ungdommer som tar denne utdanningen bruker fire år på tilsvarende utdanning.

#### **1.5. Kunnskapsstatus**

I min søken etter litteratur om emnet, har det vært svært vanskelig å finne noe som omhandler innvandrernes *opplevelse* av utfordringer ved å innvandre til Norge. Vi vet mye om *hva* som kan være utfordrende for denne gruppen, men det meste er altså knyttet til kvantitativ forskning og gir oss faktakunnskaper om innvandrernes situasjon som for eksempel språkopplæring, deltakelse i arbeidslivet, inntekt, utdanning og boforhold (Meld. St. 6 (2012-2013), 2013; NOU 2011:14, 2011).

Det er relevant å se til teori som sier noe om i hvilken grad arbeid og utdanning påvirker helsen generelt. Derfor velger jeg å trekke inn Whitehead og Dahlgrens sosiale helsemodell. Den viser at helseforskjeller påvirkes av mange ulike faktorer, både biologiske og sosiale.



Figur 1

Dahlgren og Whitehead 1991

Som vi ser av modellen, er både arbeidsmiljø, leve og arbeidskår, utdanning og arbeidsledighet viktige faktorer som påvirker helsen vår (Helsedirektoratet, 2009).

Ved gjennomgang av litteratur kommer det tydelig frem at innvandrere i mye mindre grad er sysselsatt enn gjennomsnittet av befolkningen. Ikke-vestlige innvandrere har 2/3 av inntekten til befolkningen for øvrig. Av det kan man trekke konklusjonen at ikke-vestlige innvandrere gjennomsnittlig har dårligere helse enn befolkningen som helhet. (Helsedirektoratet, 2008; Meld. St. 6 (2012-2013), 2013; Meld.St. 6 (2002-2003), 2002; Aalandslid & Østby, 2007).

I min søken etter aktuell forskning og relevant forskningslitteratur har jeg funnet mye litteratur knyttet til introduksjonsprogram med norsk og samfunnsfagsopplæring. Dette er et program som ble introdusert i 2004 og som gir flyktninger og asylsøkere mellom 18 og 55 år både en rett og en plikt til å delta i (*Norskopplæring og introduksjonsprogram*, 2014). Det finnes både artikler og forskning knyttet til høyere utdanning blant innvandrere både før og



etter innvandringstidspunkt (Dalheim, 2001; NOU 2011:14, 2011). Jeg har imidlertid funnet svært lite knyttet til yrkesfaglig utdanning. Jeg har heller ikke lyktes å finne noe nevneverdig om voksenopplæring på videregående nivå for innvandrere. Jeg har kun funnet at det kort blir nevnt at innvandrere som utdanner seg på videregående nivå i hovedsak gjør det innenfor helsesektoren og transportsektoren og at på videregående opplæring for voksne, er det 22 % innvandrere og at helse- og oppvekstfag og studiespesialiserende er spesielt populært (Meld. St. 6 (2012-2013), 2013). Det aller meste som omhandler utdanning utover introduksjonsprogram, gjelder personer født i Norge av to utenlandskfødte foreldre.

J.P. Mahendran gjennomførte i 2011 en empirisk studie i Oslo som omhandler høyere utdanning. Studien heter "Fører utdanning til integrering? : En empirisk studie av tamilske jenter i høyere utdanning." Jeg finner den interessant fordi den peker på en del viktige momenter knyttet til integrering. Mange innvandrere kommer fra land som tradisjonelt har mer konservative holdninger til livsførsel enn vi har i Norge, særlig i forhold til kjønnsroller. Mange har også kollektivistiske holdninger knyttet til familie og egen kultur. Med det mener jeg at verdien av samholdet i egen familie og med personer fra deres egen kultur ansees som viktig. Mange unge innvandrere føler en helt annen forpliktelse overfor egen familie enn norske ungdommer gjør og i mange kulturer er det slik at det er den eldste mannen i familien som bestemmer i saker som anses som viktige (Mahendran, 2011; Moen, 2011). Det mange av innvandrerne har forbundet med utdanning fra sine hjemland, har vært økonomisk trygghet, sosial status og posisjonering. Gjennom utdanningen i Norge vil man få kjennskap til hva utdanningen kan representere, som for eksempel frihet, selvstendighet og økt kjennskap til norsk kultur (Mahendran, 2011). Dette vil med all sannsynlighet føre til økt integrering.

Christina K Elmar har også skrevet en masteroppgave hvor hun har intervjuet muslimske flyktninger og asylsøkere knyttet til introduksjonsprogrammet de deltar i. Både Elmars og mine informanter oppga at de syntes det var svært utfordrende med språket, samt det å få arbeid (Elmar, 2012).

Helsedirektoratet utgir årlige rapporter om utviklingen knyttet til utjevning av helseforskjeller. I rapporten for 2012, sees en klar økning i antall innvandrere som deltar i fagopplæring sammenlignet med de foregående år (tilbake til 2007) (Helsedirektoratet,

2013). Myndighetene og Statistisk sentralbyrå foretar mye kvantitativ forskning knyttet til innvandrerbefolkning og helse, utdanning, arbeid og i hvilken grad de mottar ulike typer stønader. Dette er tall som forteller oss ulike tendenser i innvandrerbefolkningen og er interessante i seg selv, men mitt forskningsarbeid vil være kvalitativt og søker mer *forståelse* for informantenes opplevelse.

### 1.5. Problemstilling med forskningsspørsmål

Jeg ønsker blant annet å se på hva de tidligere elevene har opplevd at utdanningen har bidratt til. Det finner sted betydelig diskriminering i arbeidslivet knyttet til ansettelse av innvandrere (Rogstad, 2006). Er dette noe de har fått merke? Føler de selv at utdanningen har bidratt til en positiv utvikling for dem i deres liv i Norge? Føler de høyere grad av mestring og kontroll over eget liv? Har den enkelte hatt et ønske om økt integrering, eventuelt hvorfor/ hvorfor ikke? Det er mange spørsmål som opptar meg, men min hovedproblemstilling blir:

*Hvordan opplever voksne innvandrere å mestre livet i Norge før, under og etter fagutdanning?*

Med dette som problemstilling, vil det være naturlig å ha flere underspørsmål. Underspørsmål til problemstillingen vil være:

- Hvilke utfordringer møtte informantene når de kom til Norge?
- Hvordan opplevde informantene det å gå på voksenopplæring og ta fagutdanning?
- Har utdanningen endret noe for informantene?
- Hvordan ser fremtiden ut?

Denne problemstillingen er relevant fordi det finnes så lite forskning og faglitteratur om temaet. Det faktum at jeg ikke har funnet noe direkte knyttet til disse spørsmålene, har gitt meg økt motivasjon til å undersøke dette.

Problemstillingen vil være praktisk relevant for lærere som utdanner innvandrere og for personer som på annen måte arbeider med innvandrere i kommunene. Dette med tanke på veiledning mot yrkesaktivitet. Det kan også gi nyttig informasjon til politikere som utarbeider en politikk med tanke på økt integrering og økt sysselsetting blant innvandrere.

### 1.5.1. Begrepsavklaringer

I Norge brukte Statistisk sentralbyrå lenge betegnelsene *første og annengenerasjons innvandrere*. Dette er begreper som de siste årene er endret. SSB definerer i dag *innvandrere* som personer født i utlandet av to utenlandskfødte foreldre og med fire utenlandske besteforeldre (Østby & Henriksen, 2013). Dette begrepet blir brukt både om arbeidsinnvandrere og innvandrere som har kommet til Norge som flyktninger eller asylsøkere. Hvis disse innvandrerne får barn, kalles deres barn i norsk statistikk for *norskfødte med innvandrerforeldre* (Østby & Henriksen, 2013), eller *personer med innvandrerbakgrunn* (Kumar & Viken, 2010).

Jeg vil undersøke hva mine informanter har opplevd som utfordrende ved å komme til Norge som innvandrer og i hvordan de har mestret disse utfordringene. Ønsker de å bli integrert? Tenker de på seg selv som integrert? Hva ligger i begrepet integrert? Lars Østby skriver i sin artikkel ”Myter og virkelighet om innvandring og integrering” at integrering handler om hvor stor avstand det er mellom minoriteten og majoriteten (gjennomsnittet for Norge) i forhold som er relevante og viktige. Hvis avstanden øker på viktige områder, sier vi at integreringen er mislykket og motsatt, hvis avstanden minsker er integreringen vellykket (Østby, 2005).

## 2.0. Teoretisk rammeverk

### 2.1. Vitenskapsteoretisk forankring.

Jeg vil her starte med å redegjøre for noen vitenskapsteoretiske refleksjoner. Faget *helsefremmende arbeid* er et fag sammensatt av en rekke andre fag (Green & Tones, 2010). Epistemologisk befinner de fleste av disse seg innenfor sosialkonstruktivismen. Epidemiologi, som er et av fagene helsefremmende arbeid er tuftet på, befinner seg imidlertid innenfor positivismen. Det er fordi man innenfor epidemiologien søker konkrete sanne svar og sikker kunnskap i motsetning til innenfor sosialkonstruktivismen hvor kunnskapen oppstår i møtet mellom mennesker (Rawson, 2002). Jeg vil forankre min oppgave innenfor

sosialkonstruktivismen, da mine ”svar” ikke vil være allmenngyldige og sanne svar, men vise sosialt konstruerte svar. Jeg ikke er ute etter sanne svar, men snarere å belyse et tema ved å forsøke å forstå og forklare hvordan mine informanter har mestret livet i Norge før, under og etter utdanningen.

## 2.2. Empowerment

For å drøfte og underbygge mine funn vil jeg blant annet bruke teorien om empowerment. Jeg anser at det å bemyndige innvandrerelever i helsefagarbeiderutdanning vil gjøre dem bedre rustet til å fungere i det norske samfunnet. Når jeg velger å bruke begrepet *bemyndige elevene*, mener jeg i samme betydning som man på engelsk ville skrevet *to empower the students*. Jeg har en forforståelse som tilsier at utdanning vil bidra til å bemyndige elevene. Dette med bakgrunn i blant annet Ottawa charteret fra 1986, hvor det fastslås at utdanning er en av de viktigste determinantene for helse og at empowerment hos enkeltmennesket øker sjansen for at den enkelte kan ivareta sin egen helse (WHO, 1986).

Felles for alle informantene er at de har fått sitt liv relativt brått endret ved å emigrere til Norge. De mestret alle livet i hjemlandet på den måten at de alle var i arbeid og kunne ivareta seg selv og eventuelt sin familie for dem som hadde det. De som kom som flyktninger, hadde vært i flyktningeleir i fra ett til ti år når de reiste til Norge. De to som hadde vært lengst i flyktningeleir hadde jobbet i leiren. Når de kom til Norge, var det en hel del nye utfordringer som oppstod og som gjorde livet vanskelig å mestre. Begrepet mestre, blir av flere sidestilt med empowerment (Askheim, 2007). Det blir ofte brukt om pasienter som skal rehabiliteres etter sykdom eller som skal lære å leve med kronisk sykdom, men det kan også brukes i andre sammenhenger. Jeg mener at det kan være naturlig å tenke at også mine informanter skal ”rehabiliteres” til å kunne ivareta seg og sine, slik de gjorde før de immigrerte til Norge.

En oversettelse av begrepet empowerment til norsk, er ikke ukomplisert. Begrepet inneholder ordet power som vi kan oversette med makt, styrke eller kraft. Tar vi for oss makt, ser vi at vi godt kan ha makt til å utføre noe, men andre kan også ha makt over oss. En sosialarbeider eller for eksempel en Nav-konsulent vil ha makt over tjenestemottakerne på den måten at de kan sees på som portvakter med tilgang til ressurser og at de kan bestemme hvem som skal få ulike tjenester (Askheim, 2012). Tjenesteytere i det norske samfunnet liker generelt ikke å snakke om makt. De snakker ofte om at de er ”litt lure” og bruker ”list og lempe” men de

mener at dette ikke er maktmisbruk (Askheim, 2012). Det kan her være snakk om paternalisme og at man forsvarer sine handlinger med det etiske prinsipp om velgjørenhet. Laverack, skriver at man kan ha fire former for ”makt over”. Man kan være autoritær, man kan tvinge noen, man kan manipulere eller man kan overtale (Laverack, 2004). Det fagpersonen bør søke å oppnå, er å komme frem til løsninger i samråd med brukerne og som brukerne er fornøyde med. Da er det ikke slik at det finner sted en maktforskyvning. Fagpersonen mister ikke makt selv om brukeren får mer makt. Tvert i mot så spres makten og den totale makten øker (Askheim, 2012).

Styrke og kraft er positivt ladede ord som forteller om egenskaper som er gode å ha for enkeltindividet. Da kan man snakke om makt innenfra. Det betyr at man har makt fordi man har styrke og tro på seg selv til å utføre ønskede handlinger eller endringer

Felles for alle uttalelser om empowerment er at det tar utgangspunkt i at mennesket er et aktivt og handlende individ som vil handle til sitt eget beste hvis forholdene legges til rette for det (Askheim, 2012). Ingun Stang, sier i sin artikkel ”Bemyndigelse” at empowerment oversettes til norsk med bemyndigelse, men at mange mener at denne oversettelsen ikke er dekkende nok. Derfor brukes også ord som ”brukermedvirkning”, ”Livsstyrketrening”, styrking” eller rett og slett ”empowerment” (Stang, 2003).

Vi kan dele empowermentbegrepet inn i to hovedperspektiver, empowerment som etablering av motmakt og empowerment som individuell styrking.

### **2.2.1. Empowerment som etablering av motmakt.**

Når vi snakker om denne formen for empowerment, snakker vi om mennesker som befinner seg i en avmaktssposisjon, altså føler maktesløshet. Det å føle maktesløshet, kan defineres som ”en persons manglende forventninger om eller opplevelse av at egne handlinger har avgjørende betydning for eller kan virke forsterkende på utfallet av hendelser” (Stang, 2003) Den enkeltes posisjon i samfunnsstrukturen er noe som den maktesløse bør bevisstgjøres på. Den posisjonen den enkelte har er med å bestemme hvor mye makt og kontroll eller eventuelt maktesløshet han eller hun opplever å ha.. Det kan være mange ulike grunner til at mennesker befinner seg i en avmaktssituasjon, men det de har til felles, er at posisjonen de befinner seg i er menneskeskapt. Den er ikke naturskapt. Det vil si at den kan endres. Det er også viktig å bevisstgjøre den avmektige om at mange som er i tilsvarende situasjoner som dem selv, føler samme avmakt. Hensikten med denne bevisstgjøringen er at dette skal skape motivasjon og

sette i gang prosesser og aktiviteter som gir økt selvtillit og tro på at man kan endre livet selv. Det starter altså med en styrking av enkeltindividet. (Askheim, 2007). Når denne styrkingen er etablert kan empowerment betraktes som å gi eller overføre makt, å tillate og gjøre noen i stand til noe. Maktoverføringen skjer fra tjenesteyter til tjenestemottaker, altså i betraktningen at tjenesteyter tillater eller gir tjenestemottaker ”lov til” å bestemme selv hvordan man beste endrer sin situasjon(NOU 1998:18, 1998; Stang, 2003). Dette kan først fungere når tjenestemottaker har fått selvtillit, styrke og tro på at han kan påvirke sin situasjon selv.

Mange som i dag er opptatt av empowerment trekker frem Paolo Freire som en inspirasjonskilde. Han ble født i Brasil i 1921 og døde i 1997. Freire hadde et sterkt engasjement for de fattige i Brasil og han er mest kjent for å ha utviklet teorier om frigjørende pedagogikk (Askheim, 2012; Vik, 2007). Han var opptatt av at de som hadde makt over de fattige fortalte de fattige at de kunne skylde seg selv for sin samfunnsmessige posisjon og avmaktstilværelse. Og enda viktigere, de fattige trodde på dette. De hadde skyldfølelse. De undertrykte så på seg selv som objekter som ble styrt av omgivelsene og ikke som subjekt som kunne påvirke verden. Dette ønsket Freire å endre ved å bruke frigjørende pedagogikk. Han ville at de fattige skulle bli kvitt sin skyldfølelse og forstå at de selv kunne påvirke sin situasjon. Mange av de fattige var analfabeter, og han startet med å lære dem å lese og skrive. Han hjalp dem til å stå sammen, tenke selvstendig, styrke selvfølelsen og selvtilliten og utvikle handlingskapasitet (Vik, 2007). Denne formen for empowerment som er beskrevet her, kan også kalles horisontal empowerment. Det beskriver en kollektiv mobilisering og styrking av handlingskapasiteten mellom aktører på samme nivå. Vertikal empowerment handler mer om individet som styrker sin maktposisjon oppad i forhold til maktposisjoner over dem (Askheim, 2007).

### **2.2.2. Empowerment som en markedsorientert tilnærming.**

Innenfor denne formen for empowerment, blir uavhengighet og autonomi grunnleggende prinsipper. Enkeltindividet betraktes som uavhengig, kompetent og rasjonelt, og den som best kan ivareta sine interesser(Askheim, 2012). Denne formen for empowerment trekkes ofte frem i nyliberale stater i USA og innenfor New Labour i Storbritannia. Velferdsstaten

betraktes her som et byråkrati som umyndiggjør og fratrar enkeltindividet både initiativ og ansvar. Man ønsker et grunnleggende prinsipp hvor mottakerne av tjenester selv skal kunne bestemme hvordan deres behov skal ivaretas. Her hjemme kan vi se at moderniseringen av velferdsstaten, stadig påvirkes av "New Public Management"-tenkingen som har markedet som forbilde for hvordan de ønsker å drive de offentlige tjenestene (Askheim, 2007). Jeg var tidligere inne på at empowerment har blitt forsøkt oversatt til norsk med flere ulike ord. Brukermedvirkning og myndiggjøring er to av disse. Vik hevder i en artikkel at brukerperspektivet først og fremst henter inspirasjon fra New Public Management og at myndiggjøring og empowerment henter inspirasjon fra Paolo Freires tenkning (Vik, 2007).

Fra venstreradikalt hold tas det sterk avstand fra å knytte empowerment til markedsorientering. Man mener der at det er viktig å skille mellom kommersielle foretak og velferdstiltak fordi målet med kommersielle foretak i hovedsak er fortjeneste. De hevder også at de som har behov for velferdstjenester ofte er de marginaliserte gruppene som har liten eller ingen mulighet for valgfrihet og brukerstyring. Venstreradikale krefter hevder derfor at markedsstyring av tjenestetilbudet vil føre til økte forskjeller og marginalisering av de svakeste gruppene (Askheim, 2007).

### **2.2.3. Empowerment som individuell styrking**

Når man ser empowerment som styrking av enkeltindividet kan man ta utgangspunkt i en terapeutisk posisjon. Man ser bort fra maktdimensjonen og har kun fokus på å styrkings- og kraftdimensjonen ved enkeltindividet. Man ser også helt bort i fra de strukturelle samfunnsmessige posisjonene til individet og på den måten avpolitiseres begrepet empowerment. Når vi betrakter empowerment ut i fra en terapeutisk posisjon, er det også slik at når enkeltindividet utvikler seg og stryker sin evne til å handle, påvirkes ikke posisjonen til den som er tjenesteyter. Det kan være en saksbehandler hos NAV, en lærer, sykepleier eller andre som skal bidra med å styrke den enkelte til å mobilisere og gjøre endringer i sitt liv. Det at tjenestemottaker lykkes i å utvikle og styrke seg selv til å gjøre disse endringene, fører ikke til noen endringer i maktbalansen mellom tjenesteyter og tjenestemottaker (Askheim, 2007).

### 2.3. Teorien om salutogenese av Aron Antonovsky

Empowerment som styrking av enkeltindividet, kan også sammenlignes med Antonovskys begripelighet og håndterbarhet innenfor teorien om salutogenese og *Opplevelse av sammenheng OAS*. Kjernen i teorien handler om at man ikke skal betrakte menneske som enten friskt eller sykt, men heller betrakte helsen som et kontinuum og at alle mennesker til enhver tid befinner seg et eller annet sted på den aksene med god helse i den ene enden og uhelse i den andre. Gjennom livet beveger man seg frem og tilbake på denne aksene. Hvorvidt man beveger oss i positiv eller negativ retning, sier Antonovsky er avhengig av tre ulike komponenter. Komponentene er *begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet* (Antonovsky, 2012). Begripelighet handler om å evne til å ta til seg informasjon, tolke det man ser og hører og forstå årsak og virkning. Det handler om at individet har en stabil evne til å bedømme virkeligheten og forstå hvorfor det blir som det blir eller er som det er. For lav grad av begripelighet fører til usikkerhet og at man opplever å være utenfor. Håndterbarhet handler om at individet opplever at det har tilstrekkelige muligheter og ressurser tilgjengelig til å agere ut i fra de krav som stilles til en. Det beskriver menneskets egen makt til å påvirke sin situasjon og sine omgivelser. Hvis noe er håndterbart, vil det si at individet er en aktiv deltaker istedenfor en passiv mottaker når beslutninger skal tas. Når det kommer til meningsfullhet snakker man om motivasjon. Hvorfor skal jeg gjøre dette? Hvis man finner god motivasjon for hvorfor man skal bruke sine tilgjengelige ressurser og handle, kan dette gi både livsglede engasjement og lykke (Hanson, 2004).

#### 2.3.1. Forholdet mellom de tre komponentene i OAS.

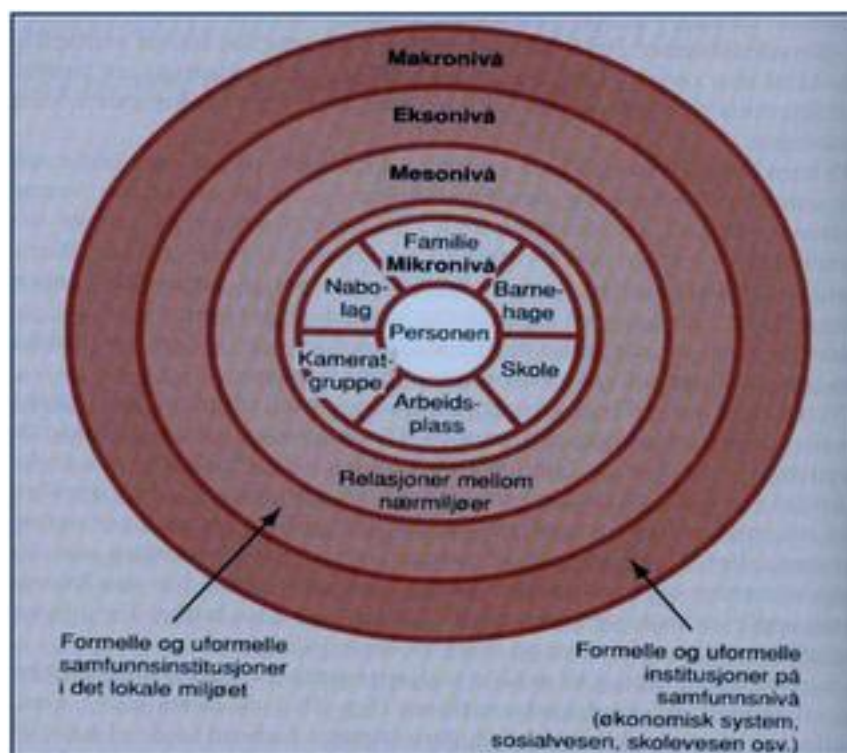
Om forholdet mellom begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet, sier Antonovsky at de er uløselig knyttet til hverandre, men det betyr ikke at alle tre er like viktige. Han trekker frem meningsfullhet som den viktigste komponenten. Hvis man ikke finner motivasjon eller mening i å bruke sine ressurser til å påvirke, er det liten sjans for at man gjør det, til tross for at man kanskje både begriper og har ressurser til å håndtere. Den nest viktigste, sier Antonovsky er begripelighet. Det er fordi høy grad av håndterbarhet forutsetter at det foreligger begripelighet. Håndterbarhet påvirker også de andre komponentene. Hvis man ikke mener at man har ressurser tilgjengelig, vil dette gjøre at opplevelsen av mening og ønsket om å mestre situasjonen vil avta. God mestring avhenger altså av opplevelse av sammenheng samlet sett (Antonovsky, 2012)



## 2.4. Bronfenbrenners økologiske modell

Urie Bronfenbrenner (1917-2005) var en russisk/amerikansk psykolog som blant annet utviklet en modell som står i opposisjon til det individuelle perspektivet på menneskets utvikling. Modellen setter menneskers sosiale og kulturelle utvikling og mellommenneskelige forankring i et systemperspektiv. Den viser hvordan samspill i og mellom nettverk spiller inn i menneskers utvikling gjennom livet (Bø & Schiefloe, 2007; Heggen, 2007).

Bronfenbrenners økologiske modell



**Figur 2**

**Bronfenbrenners økologiske miljømodell ("Google pictures," 2015)**

Bronfenbrenners modell viser fire ulike systemnivå, mikro-, meso-, ekso- og makronivå. Mot slutten av sitt arbeide introduserte han også et femte nivå, tidssystemet, som har mange likhetstrekk med det vi kaller livsløpsperspektiv. De ulike delene av modellen henger sammen og bevegelse i ett ledd, vil føre til endringer i et annet ledd, først og fremst for fokuspersonen som er modellens sentrum (Heggen, 2007). Bronfenbrenner var spesielt opptatt av barn og unges oppvekstmiljø, men modellen kan også brukes i forhold til utvikling av mestringsevne.

Kåre Heggen har i sin artikkel i boken *Meistring og myndiggjæring* gjengitt en oversettelse i fra Bronfenbrenner sin klassiske bok *The ecology of human development*. Sitatet er en oversettelse som sammenfatter begrepet utviklingsøkologi.

*Utviklingsøkologi dreier seg om det vitenskapelige studiet av stadig bedre tilpasninger mellom en aktiv, voksende person og de miljøene, også de i forandring, som den utviklende personen befinner seg i. Disse prosessene må studeres slik at de berøres av relasjonen mellom de umiddelbare miljøene og de mer omfattende kontekstene som miljøene inngår i. (Heggen 2007:66)*

Som vi ser av modellen, består den av fire systemer, mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet. Mikrosystemet består av alle samspillsituasjonene hvor personen – med sine forutsetninger – er tilstede i en ansikt-til-ansikt-relasjon med andre aktører. Det kan være familie- og vennesettinger og steder hvor utveksling av følelser, rolletaking og modellering finner sted (Bø & Schiefloe, 2007). Mesosystemet omfatter flere mikrosituasjoner som aktøren deltar i. Det kan være forbindelse mellom flere slike arenaer og meso innebærer kommunikasjon og kunnskapsutvikling samt fellesskapsopplevelse på de arenaene som bindes sammen. Bronfenbrenner sier at styrke og kvalitet i mesobånd er viktig for støtte og trivsel og psykososial adferd og utvikling (Bø & Schiefloe, 2007). Eksosystemet er forhold mellom institusjoner og miljøer hvor fokuspersonen ikke selv er deltaker. Det kan for eksempel være politiske organ som gjør vedtak om ulike ting som påvirke fokuspersonen. Makrosystemet er de mer overordnede rammer i samfunnet, økonomiske system, tradisjoner og kulturelle mønster, samt politiske ordninger (Heggen, 2007).

## **3.0. FORSKNINGSMETODE**

### **3.1. FORSKNINGSDESIGN**

Forskningsdesignen for denne studien har vært hermeneutisk. Jeg søkte forståelse for hvordan mine informanter hadde mestret livet i Norge før og under utdanning og om utdanningen hadde ført til noen endring i hvordan de mestret livet i Norge.

For å belyse mine forskningsspørsmål valgte jeg å gjennomføre individuelle kvalitative dybdeintervjuer.

### 3.2. FORFORSTÅELSE

Hvilket perspektiv har jeg og hvilken forforståelse hadde jeg før jeg startet? Min forforståelse var formet av at jeg til daglig arbeider som lærer ved den utdanningsinstitusjonen hvor alle informantene hadde gjennomført sin utdanning. Dette medførte at jeg kjente informantene fra før og visste en del om dem og deres liv i Norge. Jeg har også arbeidet som sykepleier i mange år før jeg begynte med undervisning. Der fikk jeg erfaring med hva som kreves for å få fast arbeid i helsevesenet. Jeg vil også nevne at jeg er positiv til innvandring til Norge. Jeg mener at Norge er moralsk forpliktet til å hjelpe mennesker i nød, i tillegg til at forskning har vist at vi kommer til å trenge innvandring til Norge i fremtiden. Det vil ikke være tilstrekkelig mengde arbeidstakere til å ”drifte” Norge uten innvandrere (Meld. St. 13 (2011-2012), 2012). Jeg synes integreringsarbeid er spennende og mener at innvandrere bør integreres, ikke assimileres. Med det mener jeg at det ikke er noe mål at innvandrerne skal bli like nordmenn. En innvandrer som blir assimilert vil ta opp i seg norsk kultur og avvise sitt opprinnelseslands kultur (Blom, 2010). Integrering kan sees som en prosess hvor personen ikke bryter med sin bakgrunn og kultur, men ivaretar den på en måte som ikke står i kontrast til eller bryter med majoritetskulturen. Denne måten å tilpasse seg en ny kultur på, hvor ulikhetene forsterker og støtter hverandre, uten åpen konflikt og uten å legg bort den opprinnelige kulturen, anses som den ideelle (Dalgard & Sveaass, 2010b). Min forforståelse påvirket både hva jeg spurte om og hva jeg valgte å se bort i fra (Nilssen, 2012). Jeg hadde også en antakelse om at utdanningen påvirket livet til informantene i positiv retning både med tanke på arbeid, nettverk og deres evne til å ta ansvar for sitt eget liv i Norge. Dette påvirket også mitt valg av teoretisk forankring fordi jeg gjennom en hermenautisk tilnæringsmåte ønsker å tolke de funnene jeg gjør for å forstå hvordan utdanningen påvirket deres liv.

### 3.3. KVALITATIV TILNÆRMING

Gjennom kvalitativ tilnærming og individuelle dybdeintervjuer endte jeg opp med både harde og myke data. De harde dataene var for eksempel hvor gamle informantene var, hvor de kom fra og hvorfor de hadde kommet til Norge. De myke dataene omhandlet imidlertid deres

opplevelse av en del fenomener de hadde opplevd i Norge. Det kan være lett å tenke at det var de myke dataene som ga meg *forståelse og innsikt* som kunne belyse problemstillingen. Men de harde dataene var også viktige og lå som et bakteppe som økte min innsikt. Det kunne være for eksempel bakgrunnen for at de hadde kommet til Norge. Om du har kommet til Norge som flyktning eller om du kommer til Norge fordi du gifter deg med en som bor i Norge, kan utgjøre en stor forskjell for hvordan du mestrer livet i Norge. Vi vet at mange flyktninger har levd med en betydelig grad av frykt og er traumatiserte når de ankommer sitt nye land. Flyktninger som har vært utsatt for store påkjenninger er en utsatt gruppe når det kommer til helseproblemer (Dalgard & Sveaass, 2010a).

### 3.4. UTVALG OG UTVELGELSE

Jeg intervjuet 6 tidligere elever ved voksenopplæringen ved en videregående skole i Vestfold. Jeg hadde i utgangspunktet tenkt at jeg skulle velge informanter som hadde vært elever ved Kompetansebyggeren Tønsberg ressurs, fordi jeg på den måten ville unngå en del etiske utfordringer knyttet til at elevene kjente meg som sin tidligere lærer. Det kunne for eksempel være at de ville føle seg presset til å delta, eller at de ikke ville våge å være ærlige med meg fordi de var redde for å såre meg eller at de hadde for stor respekt for meg som deres tidligere lærer. Men etter diskusjon med veileder og blant annet å ha lest i Pranee Liamputtongs bok ”Performing Qualitative Cross-Cultural Research (Liamputtong, 2010) fant jeg gode argumenter for å velge nettopp elever som jeg tidligere hadde vært lærer for. Dette fordi det ville være stor sannsynlighet for at informantene ville være åpne med meg og dele sine erfaringer hvis de allerede hadde tillit til meg som intervjuperson. Jeg startet med å sende ut invitasjon til deltakelse i forskningsprosjektet til 8 elever som hadde avsluttet sin utdanning senest 2011. Jeg fikk kun respons fra én tidligere elev. Hun sendte sms og sa at hun ikke ønsket å delta. Jeg fikk også to brev i retur, fordi jeg ikke hadde korrekt adresse. Jeg tok da kontakt med min veileder og rådførte meg om hvorvidt jeg kunne intervju elever som hadde tatt fagprøve helt nylig. Vi ble enige om at jeg kunne gå for dette, og da fikk jeg raskt gjort avtale med fem informanter.

Jeg hadde ingen krav om at informantene skulle ha vært i Norge i et visst antall år, men i og med at alle hadde gjennomført og bestått videregående opplæring, så hadde alle i det minste det til felles at de kunne snakke relativt godt norsk. Jeg hadde et bevisst forhold til hvor

informantene kom fra. Når vi ser på elevene som deltar i utdanningen er det ca halvparten norske og halvparten innvandrere. Hovedvekten av innvandrerne fra Asia og Afrika, slik at jeg bestemte meg for at jeg ville ha begge disse verdensdelene representert blant mine informanter. Bakgrunnen for dette var at jeg tenkte jeg da ville få en større bredde blant informantene og kanskje flere interessante funn. En faktor som det viste seg skulle være ulikt blant disse fem første informantene, var årsaken til at de hadde kommet til Norge. Informantene som kom fra Afrika var flyktninger, mens informantene fra Asia hadde kommet til Norge av andre årsaker. Etter å ha gjennomført de fem første intervjuene, valgte jeg å ta kontakt med en tidligere elev fra Afrika som jeg visste var flyktning. Han hadde vært ferdig med sin utdanning noen få år. Han stilte også velvillig opp som informant. På den måten endte jeg opp med seks informanter, tre fra hver av de to verdensdelene.

### **3.5. ETISKE BETRAKTNINGER**

Når jeg rekrutterte informanter, var det flere ulike etiske hensyn som måtte tas. Det var viktig at informantene fikk tilstrekkelig informasjon før de tok en avgjørelse om de ønsket å delta eller ikke. Det var for eksempel prosjektets formål og hva det skulle brukes til, at opplysningene behandles konfidensielt og at for eksempel lydopptak vil bli slettet etter at prosjektet er ferdigstilt. De fikk også vite hvem som hadde tilgang til opplysningene, og selvsagt at de når som helst i prosessen kunne trekke seg hvis han eller hun ikke ønsket å delta lenger. Alle disse eksemplene handlet om å beskytte informanten, og noen av de viktigste forskningsetiske spørsmålene handlet om informert samtykke, konfidensialitet og forskningens mulige konsekvenser for informantene (Busch, 2013). En av de tingene jeg konkret gjorde for å beskytte informantene, var at jeg valgte å ikke fortelle hvilket land de kom fra, kun verdensdel, samt at jeg ga dem nye fiktive navn.

Jeg meldte inn forskningsprosjektet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste NSD, men unngikk å måtte melde det inn til REK (Regionaletisk komité). Det er kun forskning hvor formålet er å skaffe kunnskap om helse og sykdom som må meldes og godkjennes i REK. Mitt prosjekt kom ikke inn under denne kategorien.

I motsetning til hvis man henter inn data med spørreskjemaer, ville jeg når jeg skulle foreta dybdeintervjuer komme i direkte kontakt med informantene. Da var det mange etiske aspekter som ble viktig å vurdere. Mine informanter var tidligere elever av meg. Til tross for at de har avsluttet sin elev/lærer-relasjon til meg, reflekterte jeg allikevel over om min tidligere

relasjon til informantene kunne påvirke reliabiliteten i undersøkelsen. Jeg har tidligere vært i en relasjon med dem hvor jeg har hatt betydelig makt over dem. I tillegg kom flere av informantene fra kulturer hvor de har en stor respekt for sin lærer og jeg fryktet at dette kunne påvirke dem slik at de ikke våget å være ærlige med meg, men heller ga meg de svarene som de trodde at jeg ønsket meg. Under intervjuene hadde jeg en sterk følelse av at dette ikke var tilfellet. Det var fordi de fortalte ting som ikke nødvendigvis var positivt for deres forhold til meg. Det var for eksempel at flere av dem sa de syntes jeg hadde vært en streng lærer. De fortalte at de flere ganger hadde skulket skolen for å jobbe i stedet og at de ofte ikke hadde hatt tid til å lese lekser, men bare hadde lest på notater før prøver, samt lest litt på bussen på vei til skolen.

Informantene visste at jeg har høyere utdanning enn dem. Det kunne gjøre at de følte seg underlegne. Det var viktig at jeg var dette bevisst, og jeg forsøkte å etterstrebe en likeverdighet mellom informantene og meg selv. Dette gjorde jeg ved å forsøke å ha en vennskapelig tone og la dem være med å bestemme tid og sted for intervjuene. Denne medvirkningen, samt at intervjuene var lagt opp til at de fikk prate mye fritt håpet jeg skulle bidra til at de ikke skulle føle seg underlegne. Jeg håpet det ville være positivt for dem å kjenne at jeg trengte svarene deres for min oppgave og at jeg var veldig takknemlig for at de stilte opp.

### 3.6. INTERVJUGUIDE

Jeg utarbeidet en intervjuguide som jeg brukte i intervjuene. Spørsmålene var utarbeidet med tanke på å få svar på mine forskningsspørsmål. Jeg startet med noen spørsmål om deres bakgrunn før de kom til Norge. En av årsakene til dette var at jeg ønsket at de skulle oppleve at jeg var interessert i dem og deres historie. Dette anbefales også i forskningslitteratur (Johannessen Asbjørn, Tufte Per Arne, & Line, 2012) Intervjuene bar preg av å være semistrukturerte. Jeg hadde både korte konkrete spørsmål og mer åpne spørsmål som for eksempel ”Kan du fortelle litt om hvordan du synes du har det i Norge i dag?” Dette for ikke å avgrense svarene til informantene for mye. Alle intervjuene ble tatt opp på bånd og transkribert i etterkant.

### 3.7. INTERVJUENE

Når intervjuene skulle gjennomføres, tilbød jeg meg å hente dem og kjøre til skolen og gjennomføre intervjuene der, men åpnet også for at jeg kunne komme hjem til dem hvis de ønsket det. To av informantene ville at vi skulle gjennomføre intervjuene hjemme hos dem. Jeg hadde ikke sagt noe om at vi burde kunne sitte alene, men begge de to informantene jeg var hjemme hos, hadde ordnet det slik at ingen andre var hjemme. Vi ble derfor ikke forstyrret på noen måte.

De andre fire intervjuene ble gjennomført på skolen på ettermiddagstid. Å være bevisst på hvor intervju gjennomføres er viktig. Det bør være på et sted hvor informanten føler at han eller hun kan slappe av og hvor man ikke blir avbrutt. Jeg serverte også kaffe og litt å bite i når intervjuene foregikk på skolen. Når jeg var hjemme hos informanter, hadde jeg med meg en oppmerksomhet. Jeg tenkte også på at det skulle være et sted hvor ingen uvedkommende kunne høre hva som ble sagt. Hvis jeg ikke hadde tatt hensyn til disse faktorene, kunne jeg opplevd at informantene holdt igjen informasjon som de ellers ville ha delt (Johannessen Asbjørn, Tufte Per Arne, & Line, 2010)

Jeg hadde på forhånd en forventning om at intervjuene skulle vare fra 60-90 minutter, men alle viste seg å bli kortere enn dette. Det korteste intervjuet ble rett i underkant av 30 minutter mens det lengste ble ca 1 time.

### 3.8. TRANSKRIBERING

Som nevnt tidligere, så hadde mine informanter vært ulik tid i Norge og ingen av dem snakket korrekt norsk. Etter råd fra min veileder, valgte jeg å transkribere intervjuene nøyaktig slik informantene snakket. I løpet av de seks intervjuene, var det to setninger jeg ikke klarte å tyde hva som ble sagt, men ellers fungerte lydopptak uten problemer. Jeg opplevde transkriberingen som en svært nyttig prosess, ikke bare for å få dataene ned på papir, men fordi prosessen hvor man sitter og hører intervjuene igjen og hva som blir sagt setter i gang mange tanker knyttet til det informantene forteller. Det ”synker inn”.

### 3.9. ÅPEN KODING

Etter endt transkribering, gikk jeg i gang med å ”gule ut” ting i alle intervjuene som jeg mente kunne knyttes til mine forskninsspørsmål. Etter å ha gjort dette med alle intervjuene, satte jeg opp skjemaer med fire kolonner. De ulike kolonnene het naturlig meningsenhet,

meningsforetting, koder og kategorier (Graneheim & B.Lundeman, 2004). Så tok jeg for meg ett og ett intervju og satte inn de ulike meningsenhetene som jeg hadde ”gullet ut” i hvert enkelt intervju, for deretter å skrive meningsforetting, hvor den umiddelbare mening med det som blir sagt blir gjengitt med få ord (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg fylte også inn kode og kategori. Etter å ha gjort dette med alle intervjuene, ga jeg de ulike skjemaene farger etter hvilken informant skjemaet tilhørte. Så klippet og limte jeg slik at jeg fikk nye skjemaer hvor jeg samlet kategorier. Fordi jeg hadde fargekodet informantenes skjemaer var det nå lett å holde fra hverandre hvem som hadde sagt hva innenfor en kategori. Jeg endte først opp med 9 kategorier. Jeg brukte mine forskningsspørsmål som verktøy for å ordne kategoriene i temaer. Jeg foretok da også en justering av mine forskningsspørsmål, fordi jeg så at jeg hadde materialet jeg trengte for å svare på problemstillingen, men jeg la til et forskningsspørsmål til for å hjelpe meg selv når jeg skulle samle kategoriene i temaer. Jeg endte da opp med fire temaer.

- Problemer med å få arbeid uten relevant utdanning
- Språkproblemer
- Vanskeligheter knyttet til å kombinere utdanning og familie
- Tro på fremtiden

## 4.0. Empiriske funn

### 4.1. Presentasjon av informantene

#### Kanoni

36 år. Kom til Norge som flyktning fra et borgerkrigsherjet land i Afrika, sør for Sahara, i 2007. Kom sammen med ektefelle og fire barn. Hadde da bodd i flyktningeleir i nabolandet i 15 år. Før hun flyktet dit, hadde hun gjennomført grunnskole i hjemlandet. Hun fikk ikke med seg papirer på denne skolegangen. I flyktningeleiren jobbet hun med å hjelpe sine foreldre med kjøp og salg av varer. Hun har alltid drømt å jobbe i helsevesenet, helt fra hun var ei lita jente. Hun har fått ett barn til i Norge og avsluttet sin helsefagarbeiderutdanning med bestått fagbrev høsten 2014. Har i dag fast helgestilling på sykehjem og tar ekstravakter ved siden av. Drømmer om minst 50 prosent fast jobb.



### **Almaz**

Kvinne 35 år fra et borgerkrigsherjet land, i Afrika, sør for Sahara. Kom til Norge som flyktning sammen med to barn som da var 2 og 7 i 2010. Mannen hennes er ikke i Norge. Hun hadde først bodd i flyktningeleir i nabolandet i ett år før hun kom til Norge. Fra hjemlandet er hun utdannet lærer og jobbet som det i to år. Hun avsluttet sin helsefagarbeiderutdanning med bestått fagbrev høsten 2014. Har i dag fast helgestilling og jobber ekstravakter ved siden av. Drømmer om videreutdanning.

### **Nkusi**

Mann, 39 år fra et borgerkrigsherjet land i Afrika, sør for Sahara. Kom til Norge sammen med en slektning som flyktning i desember 2002. Han hadde da bodd i flyktningeleir i nabolandet i seks år før han kom til Norge. Der jobbet han som vokterleder og deretter som lærer i to år før han reiste til Norge. Han reiste tilbake til Afrika giftet seg med sin nåværende kone som han hadde truffet når han levde i flyktningeleir. Hun kom til Norge gjennom familiejenforening i 2007. De har fått to barn i Norge. Han avsluttet sin helsefagarbeiderutdanning med bestått fagbrev våren 2011. Arbeider i dag i full fast stilling i helsevesenet.

### **Karan**

Mann, 53 år, fra Asia. I hjemlandet hadde han utdanning innenfor kontorarbeid og han jobbet først og fremst i resepsjonen på et hotell. Han kom til Norge som misjonær og har vært her i 11-12 år Familien hans har vært noe i Norge, men mye av tiden har de også vært i hjemlandet. Arbeider i dag på et privat sykehjem. Ønsker større stilling og fast jobb. Han drømmer også om videreutdanning.

### **Imee**

Kvinne 34 år fra Asia. I hjemlandet manglet hun bare ett av fire år for å fullføre politihøgskolen. Hun jobbet som vokter og som servitør. Giftet seg med en norsk mann i hjemlandet, og de fikk et barn sammen. Han ønsket å flytte til Norge og hun følte at hun ikke hadde noe valg og ble med ham. Har vært i Norge i seks år. Har fått ett barn til i Norge. Er nå skilt. Avsluttet sin helsefagarbeiderutdanning med bestått fagbrev høsten 2014. Har i dag fast helgestilling og jobber tilnærmet full stilling ved å fylle opp med ekstravakter. Drømmer om jobb i hjemmesykepleien.

### **Tam**

Kvinne 30 år, fra Asia. Utdannet seg til regnskapsfører og jobbet som det i hjemlandet i tre år. Kom til Norge i 2007 for å gifte seg med en mann fra sitt hjemland som hadde bodd mange år i Norge. Har fått to barn. Avsluttet sin helsefagarbeiderutdanning med bestått fagbrev høsten

2014. Har ikke fått arbeid enda. Søker stillinger både som helsefagarbeider og renholder i hjemkommunen og i nabokommunene.

## 4.2. Analyse av empiri.

Med utgangspunkt i problemstillingen, var det naturlig å dele opp mine empiriske funn i kategorier om hva informantene opplevde *før, under og etter utdanningen samt deres tanker om fremtiden*. Jeg vil si at mine hovedfunn er at alle bortsett fra én informant, opplevde at det var svært vanskelig å få jobb i Norge uten å kunne språket og uten å ha utdanning og at alle understreker viktigheten av språkkunnskapene for å mestre livet i Norge. En av informantene som hadde flyttet til Norge for å gifte seg oppga at hun følte seg isolert før hun lærte norsk.

### 4.2.1. Livet i Norge før utdanningen.

Tre av informantene hadde noen de kjente som bodde i kommunen allerede før de flyttet dit. Kanoni og hennes familie hadde blitt kjent med en annen familie i flyktingeleiren de hadde bodd i. De to familiene kom til samme kommune. Aimee hadde blitt kjent med noen fra samme hjemland i asylmottak og de to familiene ble ikke bare plassert i samme kommune, men i en vertikalt-delt bolig. Karan kom til Norge som misjonær via kjente som han hadde truffet i sitt hjemland. Alle oppga dette som noe positivt i etableringen i Norge.

Det første mange av informantene snakket om når jeg spurte om hvordan det var å komme til Norge, var klimaet. Flere av dem oppgav at det syntes det var vanskelig med kulde, snø og mørket. Kanoni forteller:

- *Jeg bare sjekket i vinduet og så at det var sol. Jeg tenkte, ja, det er ikke kaldt. Jeg tok bare bukse og litt genser og så hadde jeg fine sko fra Afrika. Sandaler. Og så gikk jeg bare. Når jeg skulle komme tilbake.. Herregud. Det var skikkelig kaldt, så jeg var helt sånn (hun viser stive fingre) Jeg gråt og gråt hele veien. Med en gang jeg kom hjem, kastet jeg meg på gulvet og gråt. . Så gjorde jeg en feil. Jeg tok varmt vann. Det var skikkelig vondt. Jeg visste ikke at hvis du fryser, og tar varmt vann, så blir det verre.*

Hun forteller så at hun kledte barna i svært mye klær før hun lærte om ull. Med kunnskap om ull ble det lettere å forholde seg til kulde. Nkusi fortalte om at han syntes det var så vanskelig å gå på snø og han syntes mørket var vanskelig å forholde seg til. Ytterligere to informanter oppga at de syntes det var vanskelig med snø og kulde. En likte snøen. Ingen oppga at snø og kulde er et problem i dag. Nå har de lært seg hvordan de skal mestre dette.

#### 4.2.2. Språk

Det neste samtlige informanter opplevde at det var vanskelig å mestre etter immigrasjon til Norge, var språket. Hvor lenge de var i Norge før de startet på norskkurs varierte fra én uke til ca 6 mnd. Flere av informantene kunne snakke engelsk og brukte det den første tiden. Det var kun en som ikke oppgav at han syntes det var vanskelig å lære norsk. Nkusi fortalte:

*- Språk var kjempevanskelig. Veldig vanskelig når jeg hørte norske snakke. Og jeg tenkte, åh herregud, skal jeg klare å forstå hva de sier, hva de snakker om?*

Tam sa:

*- I begynnelsen syntes jeg det var vanskelig å takle alt sammen på grunn av språk. Jeg tenkte "Jeg har ører, men jeg kan ikke høre" på grunn av at de snakket og jeg forstod ikke. I tre måneder som jeg bodde i Norge, bare gråt jeg fordi jeg ville ikke.... Jeg angret. Det var vanskelig å lære norsk. For meg er det vanskelig med uttale. Mange lærere sier til meg at jeg har problemer med uttale fordi jeg snakker ikke så tydelig.*

Informantene oppgir ellers at det generelt er lettere å forstå norsk enn å snakke selv. Flere, som Tam her, oppgir at de sliter med uttale. De har også ulike erfaringer med vanskeligheter som oppstår når de ikke forstår. Imee ble skilt etter at hun kom til Norge. Alene med to barn stod hun foran en rettsak. Hun forteller:

*- Jeg fikk masse papirer, men forstod ikke. Da bestemte jeg meg for at jeg måtte gå tilbake på norskkurs.*

I varierende grad opplever alle informantene å mestre norsk i dag, men mange av dem oppgir at de er opptatt av å forbedre sine norskkunnskaper. Det kan virke som noen av dem føler en grad av skam for at de ikke snakker bedre norsk enn de gjør. Jeg får denne følelsen fordi jeg opplever at de unnskylder seg med at det er vanskelig for *meg*. Som at det er vanskeligere for dem enn for andre. At det er et språk som ikke finnes noen andre steder enn i Norge, trekkes også frem som en grunn til at det er vanskelig. *Noen* innser at for å nå fremtidsdrømmer, vil de måtte forbedre sin norsk, og de har troen på at de skal klare dette. Imee drømmer for eksempel om å jobbe i hjemmesykepleien, men mener hun må lære mer norsk før hun kan klare dette. Det er flere som oppgir at de ser at det fører til problemer når pasientene ikke forstår dem, eller når de ikke forstår pasientene. Nkusi er den av informantene som har vært lengst i Norge. Han sier:

- *Det som er det viktigste er språk. Språk gjør at to personer kan kommunisere og forstå hverandre. Men hvis det er en liten hindring i kommunikasjonen blir det vanskelig. Det blir mye misforståelser og det blir vanskelig å gå videre. Kommunikasjon er overalt. Kommunikasjon er viktig hjemme og på jobben. Det er viktig overalt.*

Nkusi har forstått at språk er en av *nøklene til suksess* i forhold til hvor godt man skal klare seg som innvandrer i Norge. Han forteller også at han hadde dårlig selvtillit til å begynne med og hadde liten tro på at han skulle klare å lære dette nye språket. Men ved hjelp av at andre trodde på ham og hjalp ham vokste selvtilliten og han begynte å mestre. Han beskriver det i dag som *utfordrende* for innvandrere å lære norsk. Ut i fra dette tolker jeg at han mener det er vanskelig men ikke umulig. Flere av informantene oppgir at de er stolte over å ha lært seg å beherske det norske språket.

I mine data finner jeg også eksempel på hvordan systemet tilrettelegger for at innvandrerne skal lære norsk utover det de er pålagt gjennom introduksjonsprogrammet. To informanter forteller om at Larvik kommune har norskkurs tilrettelagt for flyktninger med barn, slik at alle skal kunne komme på kurs, selv om de har daglig omsorg for små barn. Kurset heter mor-barn-kurs og det er kvinnene som kommer dit med barna sine. På kursstedet er det egne ansatte til å ta seg av barna.

### 4.2.3. Arbeid før utdanning.

Som nevnt tidligere var et av mine viktigste funn at informantene opplevde det svært vanskelig eller umulig å få jobb uten å ha utdanning. Én av informantene, Karan, hadde ikke dette problemet. Han opplevde å få jobb flere steder i helsevesenet og han jobbet også som sjåfør. Det kom ikke frem hvorfor han byttet jobb så ofte.

- *Og så etter det så fikk jeg to tre oppdrag fra Uloba. Det var veldig bra. Jeg reiste til California med den jobben, med en dame som hadde CP. Det gikk veldig bra. Etter dette utvidet jeg førerkortet mitt. Til lastebilsjåfør. I 2010. Jeg kjørte lastebil. Jeg jobbet i et firma her i Larvik. Deretter jobbet jeg på Torp bilutleie. Jeg hadde litt forskjellige jobber da. Og så da fikk jeg tilbud fra Horten kommune om å jobbe som vikar i hjemmesykepleien. Så, jeg jobbet der og jeg har gjort masse forskjellig faktisk. Ja, jeg var på Nøtterøy og i Tønsberg og så kom jeg til Sandefjord... fra Sandefjord, så jobbet jeg mange forskjellige steder faktisk. Ja, da jobbet jeg i Holmestrand og Horten, Tønsberg.*

Denne informanten hadde høyere lønn og fast full stilling som motivasjon for å gjennomføre utdanningen.

De andre informantene hadde store problemer med å komme inn på arbeidsmarkedet. Alle ønsket å jobbe, men fikk ikke jobb. Når de søkte jobb, ble de møtt med spørsmål om de hadde utdanning, Alle informantene bortsett fra én hadde riktignok utdanning fra hjemlandet utover grunnskole, men det var ikke utdanning de kunne bruke i Norge. Dette hjalp dem altså ikke til å få arbeid i Norge, men det kan ha vært medvirkende årsak til at de alle klarte å gjennomføre å bestå helsefagarbeiderutdanningen på et senere stadium.

To av informantene snakket om at de hadde observert andre innvandrere som de kjente, som hadde vært i Norge lenge og som ikke hadde utdanning. De ble gående på ulike stønader fra NAV og informantene sa tydelig i fra at det ønsket de ikke for seg selv. Det informantene her snakker om får meg til å reflektere rundt hvorvidt enkelte av de som jobber med innvandrere på NAV tenker for kortsiktig? Er de mest opptatt av å holde den enkelte i aktivitet her og nå uten å tenke hva som vil være det beste for den enkelte og samtidig samfunnsøkonomisk fremover? Saksbehandlere på NAV har mye makt når de skal bistå innvandrerne i deres integreringsprosess i Norge. Kanoni forteller at hun kjempet for å få lov til å ta utdanning i

Norge fordi hun anså det som sin eneste mulighet for å unngå å bli stønadsmottaker på NAV i fremtiden.

*- Jeg sa til de som jobber med flyktninger i kommunen at jeg ville gå på skole og ta helsefagarbeider eller andre ting. Men de trodde jeg tulla. De sa at jeg kunne ikke. Men jeg sa jeg kan det. De sa nei, du har mange barn. Det var sånn de tenkte på. De sa jeg trengte å jobbe mer. Jeg sa "jeg kan jobbe, men hvor skal jeg jobbe? Jeg finner ikke jobb." Jeg så på mange folk som hadde vært her lenger enn meg. De er ikke i jobb. De bare går på små kurs og ferdig, små kurs og ferdig. Helt til du bare går på NAV og på NAV hele tida. Det er ikke mitt liv å gå på NAV, fordi jeg er ung. Jeg KAN gå på NAV, men jeg må prøve. Hvis jeg ikke klarer det, da kan jeg gå på NAV, men jeg må prøve.*

Dette forteller mye om denne kvinnen. Hun er sterk og har tro på seg selv. Hun insisterer på å få vise at hun kan, men opplevde å bli motarbeidet av de som skulle tilrettelegge for henne. Situasjonen løste seg ved at hun fikk ny saksbehandler som sa at hun kunne begynne på grunnskolen. Hun hadde også hjelp av en leder på sykehjemmet hvor hun var i språkpraksis. Lederen tilrettela for at hun praktisk skulle klare å gjennomføre både språkpraksis og grunnskole.

Almaz forteller en lignende historie i forhold til å bli motarbeidet, men der var det nettverket som ikke hadde tro på at hun skulle klare å gjennomføre. Også hun sa, jeg vil prøve. Hvis jeg ikke klarer det, kan jeg slutte, men jeg vil prøve og hun klarte det.

Imee opplevde å bli møtt på en annen måte av støtteapparatet. Hun manglet kun ett år for å ha gjennomført politiutdannelse fra hjemlandet og drømte om å bli politi. Hennes saksbehandler på NAV ba henne da om å snakke med en politibetjent i Norge og få informasjon fra ham eller henne. Informanten gjorde dette og innså da selv at dette ville bli umulig for henne å gjennomføre.

- Saksbehandleren sa til meg at hvis jeg ønsket å bli politi så burde jeg snakke med en politimann og få noe mer informasjon om det. Men det jeg fant ut da, var at jeg må reise til Oslo for å gå på politihøgskolen. Det passet ikke for meg. Det gikk ikke. Så da fant NAV ut at jeg kunne ta helsefagarbeider.*

Imee kunne ikke gi noen forklaring på hvorfor saksbehandleren hadde foreslått helsefagarbeider, som tross alt er et yrke ganske fjernt fra politi. Hun opplevde å ha lite kontroll over eget liv. Hun (som de andre) var utsatt helsemessig hvis ikke situasjonen endret seg. Et økt håp om å kunne få arbeid som hun kunne trives i og få til å fungere i hverdagen hadde en motiverende virkning i tunge tider under utdanningen.

#### 4.2.4. Opplevelser av å mestre livet i Norge under utdanningen.

Samtlige informanter opplevde at det å ta utdanning i Norge var svært vanskelig. En av grunnene til det var språket. Det å ta utdanning på et språk de ikke mestret veldig godt, opplevdes spesielt vanskelig for dem. Karan sa for eksempel:

- *Flytte fra eget språk og komme til et annet språk er en utfordring . Å gå på skolen her synes jeg var veldig bra. Alle lærere og miljø var veldig greit for å lære. Men helsefag er ikke et lett fag. Du lærer om enormt mye om ulike ting og masse sykdommer, og så er det masse vi skal lære i helsefag og det er på et annet språk, det er vanskelig.*

To av informantene hadde gjennom introduksjonsprogram vært i språkpraksis innenfor helsevesenet. Når de skulle starte på helsefagarbeiderutdanning, fikk de begge helgestilling på samme arbeidsplass. Imee skaffet seg selv en praksisplass hvor hun arbeidet gratis den første tiden for selv å se om dette var noe hun kunne tenke seg. På den måten fikk hun også etter hvert vikarvakter. Tam hadde renholdsjobb to dager pr uke under skolegangen. De to siste informantene, Nkusi og Karam, jobbet i hjemmesykepleie og ved et sykehjem under utdanningen. Alle informantene var altså i arbeid i større eller mindre grad mens de gikk på skolen. Dette opplevde de alle som strevsomt. Å kombinere skole, jobb og familie var tungt for mange av dem. Kanoni forteller:

- *Jeg hadde ikke tid til å tenke. Jeg måtte gå på jobb. Jeg var ringevikar du vet. Så de måtte ringe til meg selv om jeg var på skolen. Og jeg trengte de pengene. Jeg sa ja, selv om jeg skulle være på skolen. Jeg jobbet hele tiden. Når jeg var ferdig på skolen måtte jeg jobbe hjemme. Når jeg kom hjem fra jobb, måtte jeg gjøre leksene mine og sjekke om ungene hadde gjort sine lekser. Jeg hadde ikke tid til å lese så mye bøker.*

*Jeg leste det jeg hadde skrevet av notater på skolen og gikk gjennom det. Og så leste jeg litt i boka, men i boka var det mange vanskelig ord.*

Flere av informantene traff frem at de syntes det var flott at de som voksne kunne få utdanning i Norge. Karam sier:

- *Jeg synes det er veldig greit her at man kan få voksen utdanning og sånn Jeg søkte på utdanning ved videregående og fikk tilbudet her. Jeg er veldig takknemlig faktisk.*

Til tross for at tiden i utdanning opplevdes som en strevsom tid, opplevde alle informantene at de lyktes med utdanningen. Alle oppgav også at de trivdes på skolen. Når jeg spurte om hvordan de syntes det var å gå på helsefagarbeidutdanning, sa Almaz:

- *Det synes jeg det var veldig fantastisk. Jeg liker å gå på skolen, så...*

Med tanke på integrering, spurte jeg informantene om de hadde norske venner. Nkusi oppga at han hadde både norske og afrikanske venner. Han deltok i organisasjonsliv i nærmiljøet og så på seg selv om integrert. Almaz oppga også at hun følte seg integrert og det var til tross for at hun ikke hadde noen norske venner. Barna hennes hadde norske venner. Hun oppga at hun var fornøyd med slik som situasjonen var knyttet til nettverk. Kanoni oppga også at hun hadde både norske venner og venner blant andre innvandrere. Hun anså også at hun var integrert. Karan hadde ingen norske venner. Han ønsket dette, men visst ikke hvorfor han ikke hadde fått til dette.

#### **4.2.5. Opplevelse av å mestre livet i Norge etter utdanningen.**

Det er kun en av informantene som i dag har full fast stilling i helsevesenet. Det er Nkusi som fikk sitt fagbrev våren 2011. Han mestrer i dag sitt liv svært godt og føler selv at han er godt integrert i det norske samfunnet. Han forteller:



- *Jeg kan si for eksempel da jeg tok utdanning og så ble ferdig, så fikk jeg 100% jobb. Da fikk jeg muligheten til å ta lån fra banken. Så jeg har kjøpt meg leilighet og jeg forsørger familien min. Jeg ser at alt går i orden, Familien øker, men det går helt fint. Ja, når jeg betaler skatt så bidrar jeg til de som ikke har jobb slik at de får noen penger fra sosial eller NAV for å forsørge seg selv. Så jeg har en god følelse. Det er vanskelig å søke jobb når du ikke har papirer, når du ikke har utdanning. Når du kan vise at du har gått på skole, kan du si «Jeg har kunnskap, jeg kan bidra med dette»*

Alle de andre fem informantene fikk sine fagbrev høsten 2014. De har derfor hatt kort tid til å søke jobber før intervjuene ble foretatt. Tam har ikke fått jobb etter utdanningen. Hun har gått ”jobsøkekurs” og når intervjuet ble gjennomført, søkte hun også jobber i flere kommuner både som helsefagarbeider og som renholder. De siste fire informantene var alle opptatte av å få større stilling. De har små helge-stillinger og får vikarvakter i tillegg. Flere av dem arbeider bortimot full stilling totalt, men har altså ikke store stillinger fast. Det gjør at de ikke kan planlegge fremover. Almaz drømmer om å kjøpe leilighet og hun forteller:

- *På boligkontoret sa de til meg, ”Kan du ikke snakke med lederen din om fremtiden og jobben din? Du tjener jo mye nå. Tenker de å ansette deg mer ? Da kan vi jo se om du kan få lån for å kjøpe leilighet.” Det har jo vært en drøm, men jeg hadde ikke trodd at det skulle komme nå. Men det er en sånn utvikling, Og det har jo kommet etter at jeg var ferdig på skolen. Hvis jeg bare hadde vært assistent, så ville de ikke sagt det.*

Imee arbeider nesten full stilling, men det meste er vikarvakter. Hun er imidlertid svært fornøyd med at hun i dag klarer å forsørge seg selv og barna. Hun drømmer om å jobbe i hjemmesykepleien, men mener selv at hun må bli sterkere i Norsk før det er aktuelt. Hun sier:

- *Jeg må jobbe mer med språk fordi hvis jeg ønsker å jobbe i hjemmetjenesten, så jeg er ikke så flink med uttale.*

Samtlige seks informanter opplever at de har et godt liv i Norge i dag. Tam, som ikke har arbeid, er lei seg for dette, men sier at hun liker Norge i dag og at hun har flere muligheter i dag som hun har utdanning enn hun hadde før utdanningen. To av informantene vurderer å ta videreutdanning.

#### 4.2.6. Syn på fremtiden

Om fremtiden, mener alle informantene at den er lys. Utdanningen har ført til at helgestillinger har blitt faste, de får mange ekstravakter slik at flere av dem jobber bortimot full stilling. De ønsker å fortsette integreringsprosessen. Imee sier:

- *Så nå er det så forskjell. Nå er jeg så glad. Jeg har fått masse vakter på sykehjemmet og jeg synes det er fantastisk. Nå er jeg ikke stressa på samme måte som før. Jeg får nok vakter så jeg klarer meg økonomisk. Så det er den store forskjellen. Ja, i framtida vil jeg gjerne lære mer helsefag. Jeg ønsker å være en god helsefagarbeider i det norske samfunnet og bli mer og mer trygg i arbeidet.*

Jeg velger å la Nkusi som har hatt fagbrev i fire år få avslutte presentasjonen av funn med følgende uttalelse:

- *Det er vanskelig å søke jobb når du ikke har papirer, når du ikke har utdanning. Når du kan vise at du har gått på skole, kan du si «Jeg har kunnskap, jeg kan bidra med dette» Det vil jeg si til alle, de må bare prøve å ta utdanning. Særlig de som er innvandrere og flyktninger. De må bare ta utfordringen og ta utdanning. Da skal de se at sola skinner*

## 5.0. Drøfting

### 5.1. Å komme til Norge

Dahlgren og Whiteheads modell over hva som påvirker helsen vår, viser at sosiale nettverk har en signifikant betydning. Sosiale relasjoner og sosial støtte beskytter oss mot sykdom mens sosial isolasjon og ekskludering er assosiert med høyere grad av dårlig helse (Green & Tones, 2010). Flere av mine informanter fortalte om det jeg antar er bevisste handlinger fra hjelpeapparatet. Handlingene viste at personer i hjelpeapparatet tok hensyn til viktigheten av

sosiale nettverk. Når det var bestemt at Kanoni og hennes familie skulle reise til Norge, forteller hun at de fikk spørsmål fra ansatte i FN, som fordelte hvor flyktningene skulle, om de kjente noen i Norge. De fortalte at de kjente en familie i Larvik som de hadde vært venner med i flyktningeleiren. Da fikk de spørsmål om de også kunne tenke seg å komme til Larvik, og det ønsket de. Dette er et eksempel på hvordan man kan tenke helsefremmende og utnytte de mulighetene man har til å påvirke ulike faktorer som er ansett som determinanter for helse, som her med sosiale nettverk. Almaz forteller også at hun ble god venn med en familie fra samme hjemland i asylmottak. Disse to familiene ble sendt til samme kommune og fikk bo i samme hus. Jeg vil anta at dette hadde stor betydning for disse to familienes helse og hvordan de mestret særlig den første tiden i en ny kommune. Dette er et eksempel på brukermedvirkning som kan føre til økt grad av bemyndigelse for den enkelte (Rønning, 2007). I Norge er det slik at mennesker som kommer til landet som asylsøkere eller flyktninger blir bosatt i ulike kommuner. De har i utgangspunktet rett til å bestemme hvor de vil bo, men bare hvis de kan forsørge seg selv. Dette er sjelden tilfelle, slik at realiteten blir at de er avhengig av at en kommune er villige til å ta dem i mot. Kommunene bestemmer selv hvor mange de vil bosette. Hver kommune får integreringstilskudd avhengig av hvor mange de bosetter (UDI, 2005). At flyktningen ikke kan bestemme selv hvor han vil bo, kan være hemmende med tanke på å bli bemyndiget. De befinner seg i en situasjon hvor de har lite eller ingen makt til å påvirke hvor de skal bo, men er prisgitt personer over dem i samfunnssystemet som bestemmer dette for dem. To av de tre informantene som var flyktninger hadde blitt plassert ut i en kommune uten å ha noen påvirkning på dette selv. Kanoni fikk spørsmål om hun ville til Larvik, når de oppga at de kjente noen som bodde der. Direktør Frode Forfang i UDI har foreslått av flyktningene bør få bestemme selv hvor de vil bo (Forfang, 2015) Skulle dette bli gjennomført, ville man kunne se dette som markedsorientert empowerment, hvor flyktningen er ”kunden” som selv tar avgjørelser som er viktige for ham selv og hvor brukermedvirkning står mer i fokus. Dette vil også med stor sannsynlighet føre til raskere integrering og en økt bemyndigelse av den enkelte flyktning/asylsøker ved at de får ta grep og selv ta stilling til et så viktig spørsmål som hvor i landet man skal bo. Motargumenter mot en slik ordning er blant annet at man er redd for at flyktningene skal ”klumpe seg sammen” og at svært mange ønsker å bo på samme sted.

## 5.2. utfordringer knyttet til språket.

Ikke overraskende, opplevde alle informantene at språk var et stor problem når de kom til Norge. Uten felles språk, er det umulig å delta i fellesskapet. Språk kan virke samlende for enkelte grupper, men også virke ekskluderende for de som ikke behersker språket (Horrigmo & Blakar, 2011). Informantene opplevde at de befant seg i en avmaktssposisjon den første tiden i Norge. Språk er makt og uten språket ”alle de andre” har felles blir man utenfor. Introduksjonsprogrammet som ble innført i 2004, består i hovedsak av norskopplæring og samfunnsfagsopplæring. Dette programmet er noe innvandreren ikke bare har rett til, men også plikt til å gjennomføre. Når man befinner seg i en avmaktssposisjon kan det være vanskelig å ”ta tak i situasjonen” selv på eget initiativ. Mange vil ikke klare å se at de selv kan gjøre det som er nødvendig for å mestre og ”ta tilbake makt” ved å tilegne seg nye egenskaper som for eksempel språk. Paulo Freire, den brasilianske pedagogen, mente at de undertrykte fattige arbeiderne i Brasil ikke så seg selv som subjekter som kunne påvirke sin situasjon men som objekter som var styrt av omgivelsene. Han ga dem makt tilbake ved å lære dem å lese og skrive (Vik, 2007). På samme måte kan vi si at den norske staten starter integreringsarbeidet ved å bidra til at innvandrerne får makt gjennom språket og kunnskap om norsk kultur slik at de selv kan ta del i det norske samfunnet. Språkkunnskaper er svært viktige for å få innpass på arbeidsmarkedet og andre samfunnsarenaer og tall viser at to av tre innvandrere fra Afrika og Asia har utilstrekkelige leseferdigheter i forhold til kravene i dagens arbeids- og hverdagsliv (NOU 2011:14, 2011).

Hva blir viktig når man skal analysere hva som påvirker informantenes mestring av denne stressende situasjonen det var å ikke kunne språket og sakte med sikkert skulle tilegne seg språket og kunnskapene om det nye samfunnet de hadde kommet til? Når man snakker om mestring, har man hatt en tendens til å se mestring kun som den enkelte persons evne til å mestre og handle. Men skal man ha et noe videre perspektiv, kan man se mestring både gjennom et systemperspektiv som forteller oss at mestring ikke kan reduseres til bare en individuell strategi og gjennom et prosessperspektiv som forteller en at mestring har et tidsaspekt (Heggen, 2007). Å se informantenes mestring knyttet til språkopplæring i et systemperspektiv er interessant fordi vi da må se på alle utenforliggende faktorer som spiller inn på den individuelle mestringen. Det kunne for mine informanter være for eksempel at flere av dem gikk på et norsk-kurs-program som ble kalt mor-barn-kurs hvor de kunne ha med seg barna sine. Flere av dem hadde også barn i barnehage og skole og hvordan de ble møtt av personalet der kunne påvirke deres norskopplæring. Dette er noen av faktorene som lå

utenfor innvanderens kontroll men som kunne påvirke resultatet i stor grad. Vi kan også velge å se mestring ut i fra systemperspektiv gjennom Bronfenbrenners allmenne teori om menneskelig utvikling.

Det var bare noen av mine informanter som hadde deltatt i introduksjonsprogram for å lære norsk og samfunnskunnskap. Det var fordi dette programmet kun tilbys flyktninger og asylsøkere. Mine informanter hadde vært i Norge fra fire til tretten år og fem av dem hadde et begrenset nettverk. Jeg kan allikevel se ut fra modellen at det i et systemperspektiv er mange ulike faktorer på ulike nivå som vi kunne påvirke innvanderens mestring av språkopplæringen. For eksempel kunne det være, som tidligere nevnt, skole og barnehage. Disse institusjonene vil da være faktorer på mikronivå som kunne da bidra positivt eller negativt i forhold til informantens språkopplæring. Beslutningen om å arrangere mor-barnkurs i norskopplæring var en beslutning som ble tatt på ekso-nivå, men som tydelig påvirket resultatet for den enkelte innvanderer med barn.

Alle mine informanter kom fra forskjellige land, tre fra Afrika og tre fra Asia. Det vil si at de hadde ulik erfaring med det å gå på skole. Noen fortalte at de ikke var vant til å ha bøker. Det var det bare læreren som hadde. Mens andre fortalte om en mye mer faktabasert skolegang hvor det var forventet mye pugging og lite refleksjon fra elevene, samt at de i de fleste tilfellene var vant til en mer autoritær stil i skolen. Flere av informantene oppga at de mente at det var bedre å gå på skole i Norge enn i deres hjemland på bakgrunn av muligheten til å påvirke og at det var lettere å lære når alle hadde bøker. Flere av informantene sa at det var vanskelig med uttale. De sa også at *Det er vanskelig for meg*. Dette fikk meg til å lure på om de mente at det var vanskeligere for dem enn for de andre, eller om de hadde behov for å unnskyld seg for hvorfor de ikke mestret bedre enn de gjorde. Jeg vil anta at det at informantene har ulike morsmål kan gjøre at enkelte lyder i det norske språket er vanskeligere for noen av dem enn for andre. For eksempel er det flere fra Asia som har problemer med å uttale lyden "r" .

Språkkunnskaper vil være helt essensielt for at innvandereren skal få et godt liv i Norge. Har man familie med barn, vil man ha behov for gode norskkunnskaper for å kunne følge opp barna i forhold til barnehage, skole og fritidsaktiviteter og sikre at ikke klasseskiller går i arv (Meld. St. 6 (2012-2013), 2013). Elmar fant i sin masteroppgave *Å bli integrert*, at samtlige informanter mente at språket, det å ha jobb og et sosialt nettverk var viktig for å få et godt liv (Elmar, 2012).

### 5.3. Utfordringer med å komme inn på arbeidsmarkedet.

En annen utfordring som informantene opplevde når de kom til Norge var at det var nesten umulig å få arbeid. Informantene mente at dette i hovedsak skyldtes at de slet med språket, samt at de ikke hadde utdanning som de kunne overføre og bruke på det norske arbeidsmarkedet. Samtlige informanter ønsket å arbeide. Denne problematikken er kjent fra annen forskning. Et stort antall arbeidsgivere har meldt manglende norskkunnskaper som årsak til at innvandrere ikke slipper til på arbeidsmarkedet (Ghanizadeh, Lund, Herø, Iversen, & Bjergene, 2007). Grethe Brockmann skriver i en artikkel at etnisitet har blitt føyd til sosial klasse som et hinder for å oppnå samfunnsborgerrettigheter. Hun skriver videre at kulturelle ressurser har blitt en tydeligere ingrediens i den sosiale lagdelingen og at ”kulturell kapital” ofte fungerer som silingsmekanismer ved ansettelser (Brockmann, 2004). Dette viser altså at det slett ikke er sikkert at det kun var manglende norskkunnskaper som var årsaken til at det var vanskelig for informantene å få arbeid.

Den tidligere nevnte utviklingen med sammenpresset lønnsstruktur i Norge har ført til at fullført videregående skole er blitt et minstekrav i svært mange jobber (Meld. St. 6 (2012-2013), 2013). Jeg vil anta at dette er noe informantene ikke er vant til fra sine hjemland. I deres hjemland i Afrika og Asia finnes det svært mange jobber man kan gjøre uten utdanning. Det oppleves derfor som overraskende at det skal være så vanskelig å få arbeid når de ønsker å bidra til eget livsopphold og gjøre en innsats selv.

Det er også grunn til å spørre seg i hvilken grad informantene har vært offer for diskriminering i arbeidslivet. Nkusi fortalte at han sendte svært mange jobbsøknader før han endelig fikk en jobb som renholder i hjemmesykepleien. Forskning viser at det er vanskelig for personer med navn som ikke er norske å bli kalt inn til jobbintervju og å få jobb (Birkelund, Rogstad, Heggebø, Aspøy, & Bjelland, 2014; Rogstad, 2006). Dette kan igjen medføre at innvandrere føler en avmaktsfølelse fordi dette er et problem de ikke kan påvirke med mindre de bytter navn.

#### 5.4. Livet i Norge under utdanning.

Alle informantene oppga at de syntes utdanningen var vanskelig. De begrunnet det med flere faktorer. En faktor var at det var mye fagstoff som skulle læres. Når de startet på utdanningen var det flere av dem som følte seg usikre på om de ville klare å gjennomføre. Dette både fordi de hadde hørt fra andre at det var vanskelig og fordi de hadde både familie og jobb som også skulle ivaretas utenom skolen. Det er grunn til å tenke at det ikke er så vanlig at voksne tar utdanning etter at de har stiftet familie i flere av landene som informantene kommer fra. Dette er en konklusjon jeg trekker på bakgrunn av at flere av informantene trekker frem nettopp denne muligheten voksne har som noe positivt ved Norge. Så hva var det som bidro til at de alle klarte å gjennomføre og bestå? Jeg har tidligere vært inne på at det at alle hadde minimum grunnskole før de ankom Norge. Dette gjorde at de hadde et grunnlag som det sier seg selv er viktig når man starter en videregående utdanning. Kanoni hadde i tillegg også tatt grunnskolen på nytt i Norge fordi hun ikke hadde papirer som dokumenterte at hun hadde grunnskole fra hjemlandet. Alle informantene hadde også gjennomført norskundervisning og følte mestring knyttet til dette. Sammenlignet med når de ankom Norge, var de alle på god vei i sin prosess mot å bli bemyndiget. Når jeg skal drøfte hva som har bidratt til at de alle klarte å gjennomføre denne utdanningen, vil jeg først knytte det til Antonovskys teori om salutogenese og begrepet ”Opplevelse av sammenheng”. Som tidligere nevnt, kan dette begrepet deles opp i tre stadier som er begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Knyttet til begripelighet, var det nok noe av fagstoffet som kunne være vanskelig å forstå for informantene. Særlig også fordi undervisning og alt pensum var på norsk, men de opplevde ganske snart at det var ”begripelig nok”. Dette fordi de fikk både kvantitative tilbakemeldinger i form av karakterer og kvalitative tilbakemeldinger fra sine lærere om at de bestod faget. Den kvalitative tilbakemeldingen bestod i samtale om hva de fikk til og hva de måtte arbeide mer med. De forstod også hva som ble forventet av dem når det var i elevrollen. Når det kom til håndterbarhet var det flere som oppga at de hadde problemer. De opplevde rett og slett at de slet med å finne de tilstrekkelige ressursene (tid) til å takle dagliglivet under utdanning. Det ble for mye med skole, familie og jobb. I denne knappheten på ressurser ble derfor meningsfullheten svært viktig. Som tidligere nevnt, mente jo også Antonovsky at av de tre faktorene, var det meningsfullhet som var det viktigste. Alle informantene var motiverte til å gjennomføre studiet. Fem av dem hadde arbeid som hovedmotivasjon, og den siste, Karan, hadde fast stilling og økt lønn som sin hovedmotivasjon.

Hvis man skal se gjennomføringen av utdanningen i lys av Brunfenbrenners systemteori, kan man ta utgangspunkt i mikronivået. Der finner man de settingene hvor informantene har ansikt-til-ansiktrelasjoner med andre aktører. Knyttet til utdanningen er det da naturlig å trekke frem at flere av informantene opplevde at det var et godt klassemiljø og at de hadde et godt forhold til lærerne som de oppga var både flinke til å forklare og motivere. Dette bidro til at elevene ble bemyndiget og fikk tro på egen mestring. På mesonivå kan man trekke frem at fem av informantene på det tidspunkt de startet på utdanningen hadde skaffet seg helgestillinger i helsevesenet. Dette kunne være med å bidra til at de fikk større forståelse for faget, fordi de ofte kunne finne ”knagger å henge fagstoffet på” når de var på arbeid. At flere av informantene kjente andre som hadde tatt helsefagarbeiderutdanning tidligere kunne også være et pluss, fordi de da hadde noen utenom skolen som de kunne søke råd hos. Det ville de også kunne gjøre hos kolleger på sin arbeidsplass.

Forflytter vi oss til eksonivået, kan det trekkes frem at for eksempel Almaz fikk sin permanente oppholdstillatelse i 2012. Hvis man ikke har permanent oppholdstillatelse har man ikke rett på skoleplass, så det faktum at dette vedtaket ble gjort for henne og hennes barn, førte til at hun fikk skolerett og kunne starte på utdanning. Imee fortalte at hun, gjennom NAV, fikk et vedtak på at hun skulle få dekket husleie under utdanningen. Dette førte til at hun som alenemor for to barn kunne konsentrere seg om skolegangen og ikke bekymre seg for inntekten. På makronivået vil jeg trekke frem det at alle informantene ble vurdert til at de hadde ”skolerett”. I opplæringsloven står det følgende:

**§ 4A-3. Rett til vidaregående opplæring for vaksne**

*Vaksne som har fullført grunnskolen eller tilsvarande, men som ikkje har fullført vidaregåande opplæring, har etter søknad rett til vidaregåande opplæring. Første punktum gjeld vaksne frå og med det året dei fyller 25 år.*

(Opplæringslova, 1998)

En av informantene, Nkusi, fikk tilbud om utdanning gjennom kommunen han arbeidet i fordi kommunen hadde gjort et vedtak om å utdanne en del av de assistentene de hadde ansatt i helsesektoren. Det var avdelingslederne for de ulike avdelingene i kommunen som skulle plukke ut hvem som skulle få tilbudet. Bø og Schiefloe referer til George Meads *signifikante andre*. Med det henviser han ofte til personer som står en nær og er viktige for en, men det kan også være personer man har et mindre nært forhold til men som viser seg å bli viktige for en allikevel (Bø & Schiefloe, 2007). Denne avdelingslederen viste seg å bli en sånn person for Nkusi. Flere av de andre informantene hadde også signifikante andre som kunne



sammenlignes med denne avdelingslederen. Kanoni fikk ny saksbehandler på NAV, som viste seg å få en slik rolle overfor henne. Han ”tillot” at hun fikk begynne på grunnskolen. Denne informanten hadde også en annen person som ”så henne” og la til rette. Det var lederen der hvor hun var i språkpraksis, som praktisk la til rette for at hun skulle klare å gjennomføre både grunnskole og språkpraksis. En annen ting som også er viktig å ha med knyttet til de signifikante andre som her er nevnt. Det er at de hadde makt over Nkusi og Kanoni i kraft av sin profesjonelle rolle. De overførte makt ved å tillate at de skulle få begynne på utdanning. På den måten bidro de til å bemyndige de to informantene (Stang, 2003).

I mitt datamaterialet finner jeg flere eksempler på maktbruk / maktmisbruk. Tam oppga at hun i utgangspunktet ønsket å utdanne seg til barne- og ungdomsarbeider. Hun ble veiledet til å starte på helsefagarbeider og heller bytte over til barne- og ungdomsarbeider etter hvert. (Vg1 er identisk for disse to fagutdanningene). Hun fortalte så at når hun hadde startet syntes hun det var veldig interessant med helse også, og at en lærer overtalte henne til å fortsette og fullføre helsefagarbeider. Læreren hadde sagt at hun var behagelig å snakke med og at hun passet godt til å jobbe i helsevesenet. Informanten hadde tillit til denne læreren og det var stor sannsynlighet for at hun ville følge lærerens råd. Læreren hadde makt over Tam og at Tam valgte å høre på læreren. Imee ønsket å bli politi. Hennes saksbehandler som også hadde betydelig makt over Imee i den forstand at hun kunne bestemme hvilke tjenester og stønader Imee skulle motta, startet med å be Imee rådføre seg med en politi. Hun innså da at politiutdanning var lite realistisk. Når saksbehandleren så foreslår helsefagarbeider, er det grunn til å spørre seg om hvorfor dette forslaget kom opp. Imee hadde tillit til denne saksbehandleren og på samme måte som med Tam, var det stor sannsynlighet for at hun ville følge hennes råd. Saksbehandleren hadde mange andre muligheter enn å selv foreslå en utdanning som skiller seg i stor grad fra det yrket som Imee ønsket. Hun kunne for eksempel henvist henne til karrieresenteret som hjelper personer med å gjøre riktig yrkesvalg (Vestfold). Det er større sjanse for at en person føler seg bemyndiget og oppnår empowerment når man selv føler at man tar viktige avgjørelser (Askheim, 2012).

## 5.5. Livet i Norge etter endt utdanning og tanker om fremtiden.

Fem av informantene forteller at de etter utdanningen har fått mer arbeid. Noen har fått omgjort helgestilling fra midlertidig til fast og de fleste av dem får vikarvakter i mye større

utstrekning enn tidligere. Ser man dette fra et empowermentperspektiv, vil man kunne si at de har blitt bemyndiget ved at noen med mer makt enn dem i systemet, har tillatt at disse endringene har funnet sted. Det har skjedd en maktoverføring, men uten at maktbalansen er endret. Deres ledere som har ”gitt dem mer arbeide” har ikke tapt noe makt gjennom handlingen, men informantene har fått mer makt over sitt liv ved at de er trygge på at de kan forsørge seg selv. De har blitt bemyndiget (Askheim, 2007; Stang, 2003).

To av informantene vurderer også å ta videreutdanning. Det forteller meg at de har selvtillit og tro på at det er noe de kan klare og de har god erfaring med hva skolegang kan føre til og at de mestrer det. Alle informantene har gått igjennom en individuell styrking som har gitt dem økt selvtillit, økte kunnskaper og økt kontroll over sine liv. Denne styrkingen kan også knyttes til teorien om OAS. Da er det først og fremst informantenes ressurser som er økt gjennom utdanningen og livet har således blitt mer håndterbart. De som vurderer å ta videreutdanning i form av fagskole i fremtiden finner også dette meningsfullt. De er motiverte for det fordi de har erfart at ”det lønner seg”.

Alle de tre informantene som kom fra Asia, og således ikke var flyktninger, uttrykker en eksplisitt takknemlighet til Norge for at de har fått utdanning her i landet. De virker positivt overrasket over systemet som betaler utdanning for voksne. De andre informantene er også glade for å ha tatt utdanning, men virker ikke så overrasket over muligheten. Dette kan ha sammenheng med at de som har kommet som flyktninger har blitt møtt av et helt annet fastlagt system i form av introduksjonsprogrammet, enn de informantene som ikke var flyktninger. Introduksjonsprogrammet introduserer flyktningene for rettigheter de har med det samme de kommer til landet. Slik er det ikke for de som kommer av andre årsaker.

Flere av informantene snakket om at de ønsket å ”gi tilbake” til det norske samfunnet, både i form av å betale skatt, men også i form av å gjøre en god jobb i den norske eldreomsorgen (som jo ivaretar flest norske eldre) Dette viser at de er takknemlige, men også at de ønsker bidra til opprettholdelse av den norske velferdsstaten og ikke bare nyte godt av den. Det å føle at man bidrar på samme måte som majoritetsbefolkningen kan øke følelsen av tilhørighet og empowerment.

Med tanke på integrering så hadde informantene ulike tanker om dette. Både Kanoni, Almaz og Nkusi anså seg selv om integrert i det norske samfunnet, men sett utenfra hadde de ulik grad av tilknytning til det norske samfunnet. Flere undersøkelser fra HUBRO viste at den sosiale støtten hos ikke vestlige innvandrere var forholdsvis svak og at de hadde signifikant færre venner og mindre støtte og oppmerksomhet fra andre enn vestlige innvandrere og

norskfødte (Dalgard & Sveaass, 2010a). Almaz oppga at hun ikke hadde noen norske venner. Hun syntes det var greit. Det kan være mange ulike årsaker til det. I en undersøkelse fra en bydel i Oslo i 2007, viste at det å ha norske venner og lære seg norsk, først og fremst ledet til god psykisk helse for menn. For kvinner var det annerledes. Det viste seg å være mer komplisert for kvinner, fordi en tilnærming til norsk kultur kunne innebære stress for kvinnene på grunn av forankring i et tradisjonelt kjønnsrollemønster og de kunne også oppleve negative sanksjoner fra sin egen etniske gruppe hvis de ble for sterkt knyttet til det norske samfunnet (Dalgard & Sveaass, 2010a). Jeg vil på ingen måte konkludere med at dette var tilfellet for Almaz, men kun vise at ulike informanter har ulikt syn på hva det vil si å være integrert, og for Almaz, *kan* det være slik at hun hadde spesielle grunner til å ikke ønske å bli *for norsk*. Nkusi hadde både norske og afrikanske venner og han deltok i organisasjonsliv med både nordmenn og innvandrere. Han opplevde stor grad av sosial støtte og mente han hadde et godt liv. Det er meningsfullt for ham å ha dette nettverket og han uttrykker at dette i stor grad bidrar til at han har et godt liv i Norge. Karan er den av informantene som har minst nettverk. Han opplever liten grad av sosial støtte. De viktigste elementene i sosial støtte er følelsesmessig kontakt, bekrefting av identitet, informasjon og materiell hjelp (Dalgard & Sveaass, 2010a). Han ønsker seg norske venner og forstår ikke hvorfor han ikke får det. For at han skal ha en *opplevelse av sammenheng*, må situasjonen være både begripelig, håndterbar og meningsfull. Han er motivert til å få venner, men opplever at han ikke forstår. Situasjonen er ikke begripelig for ham og han ser heller ikke hvilke ressurser han eventuelt mangler for at han skal håndtere situasjonen. Uten sosialt nettverk og sosial støtte vet vi at det i stor grad kan gå utover helsen. Det er godt kjent at ensomhet kan føre til depresjon som er en psykisk sykdom. Tversnittundersøkelser viser klare sammenhenger mellom graden av sosial støtte og psykiske plager (Mæland, Elstad, Næss, & Westin, 2009). Det at situasjonen knyttet til fraværet av venner er ubegripelig for Karan, blir en stressfaktor som kan bidra til at han beveger seg i negativ retning på sitt kontinuum av helse (Antonovsky, 2012).

## 6.0. Avslutning

### 6.1. Konklusjon

Hovedtemaet for denne oppgaven har vært innvandrere og videregående utdanning i Norge. Jeg ønsket å finne ut hva informantene opplevde som utfordrende både ved å komme til Norge og ved å ta utdanning her. Jeg ønsket å knytte funnene opp til teorien om empowerment, teorien om salutogenese og Bronfenbrenners økologiske modell. Sett i forhold til temaene jeg kom frem til tidligere i oppgaven, kan jeg i dag konkludere med at mitt hovedfunn er at det var svært vanskelig for informantene å få arbeid når de kom til Norge. Det er flere årsaker til dette. En årsak er at det oppleves svært vanskelig å lære norsk i voksen alder, men en annen, kanskje viktigere årsak, er at det i Norge er spesielt vanskelig å få arbeid uten utdanning. Flere av informantene hadde utdanning før de kom til Norge, men disse utdanningene var ikke relevante i norsk arbeidsliv og hjalp dem derfor ikke til å få arbeid her. På grunn av den sammenpressede lønnsstrukturen i Norge, er det i stadig økende grad forventet at arbeidssøkere har minimum gjennomført og bestått videregående skole. Dette var noe informantene ikke var forberedt på.

Det neste viktige funnet jeg mener at jeg har gjort i denne oppgaven er knyttet til språk og informantenes oppdagelse av språkets viktighet. De har alle opplevd i hvilken grad tilværelsen har blitt lettere for dem etter at de har lært norsk. De har også erfart at man som innvandrere er tilnærmet avhengig av å lære norsk for å bli integrert i Norge. Språkopplæringen har ført til at de har kunnet ta utdanning, fått arbeid og har utvidet sitt nettverk. Det har også hjulpet dem i forhold til å følge opp sine barn i skole og barnehage.

Å ta utdanning kombinert med familieliv var vanskelig for mange av informantene. Det kan være at det hadde vært lettere for dem å ha et utdanningsløp som ikke hadde vært komprimert, men da hadde de til gjengjeld brukt lenger tid for å få sitt fagbrev. Informantene oppga at det var det at utdanningen var på norsk som gjorde det så spesielt krevende. Kompetansebyggeren Vestfold, som driver med voksenopplæring på videregående nivå, planlegger nå et

utdanningsløp som skal gå over tre år i stedet for to. Elevene skal da bruke to år på det teoretiske løpet i stedet for ett år som informantene i denne undersøkelsen hadde. Det er å håpe at dette vil være et vellykket prøveprosjekt som minsker presset på innvandrere som sliter med språk i denne utdanningen.

Informantene er optimistiske til fremtiden. Å ta utdanning har bidratt til at de i dag i større grad er i arbeid enn de var før de startet. Det er viktig å minne om at også etniske nordmenn som tar helsefagarbeiderutdanning sliter med å få full stilling etter at de har fått fagbrev. Det tar ofte flere år før man oppnår full stilling. I forhold til informantenes økonomiske situasjon har noen av informantene allerede kjøpt egen bolig og andre har en drøm om dette som nå har blitt mer realistisk.

## 6.2. Bruk av teorier

Jeg har i min oppgave valgt å bruke flere teorier. Teorien om empowerment og teorien om salutogenese har jeg i hovedsak benyttet for å forklare funn ut i fra individperspektivet. Jeg har sett på hvilke faktorer som har ført til økt bemyndigelse og økt grad av OAS hos informantene i forhold til hva de opplevde som utfordrende. Bronfenbrenners økologiske modell og Dalhlgren og Whiteheads sosiale helsemodell har jeg benyttet for å forklare funn ut i fra et systemperspektiv. Der har jeg i hovedsak sett på hvilke faktorer utenfor informantenes kontroll som har påvirket deres situasjon.

## 6.3. Oppgavens begrensninger

I utgangspunktet ønsket jeg å intervju personer som hadde fått fagbrev senest høsten 2012. Det viste seg å bli svært vanskelig å rekruttere disse informantene. Jeg endte derfor med at fem av seks informanter nettopp hadde fått fagbrev når intervjuene ble gjennomført. Hvis jeg hadde klart å rekruttere slik jeg i utgangspunktet ønsket, kunne jeg fått bedre og mer utfyllende data knyttet til hva utdanningen hadde ført til for den enkelte. Det kan heller ikke utelukkes at jeg hadde fått noe annerledes data hvis jeg hadde hatt informanter som jeg ikke kjente, men dette har jeg omtalt fordeler og ulemper ved tidligere.

#### 6.4. Mine funn knyttet opp mot tidligere forskning.

Mange av funnene jeg har gjort i min oppgave er i tråd med tidligere forskning. Den rødgrønne regjeringen Norge hadde frem til høsten 2013, ga ut stortingsmeldingen *En helhetlig integreringspolitikk – Mangfold og fellesskap* (Meld. St. 6 (2012-2013), 2013). Den bygget i hovedsak på tre NOU'er (NOU 2010;7, 2010; NOU 2011;7, 2011; NOU 2011:14, 2011). NOU'ene bygger igjen på foreliggende forskning og kunnskap på feltet. Jeg har blant annet funnet at det ble lettere for informantene å få arbeid etter endt utdanning. Et overordnet mål som regjeringen presenterer i den nevnte stortingsmeldingen er økt sysselsetting blant innvandrere. Jeg fant også at informantene opplevde det å lære norsk som svært utfordrende, men at jo bedre de lærte språket, jo lettere var det for dem å integreres i det norske samfunnet. Dette er også helt i tråd med tidligere forskning. Arbeidsgivere oppgir at de vektlegger gode norskkunnskaper hos innvandrere både ved ansettelse og oppsigelser (NOU 2011:14, 2011). Elmar oppga at hun fant at innvandrere opplevde det som svært utfordrende å lære språket og få arbeid når de kom til Norge (Elmar, 2012). Dette er helt i tråd med mine funn. Forskning har vist at 1000 innvandrere i hvert årskull, ikke er i stand til å lese- og skrive norsk godt nok. To av tre innvandrere fra Afrika og Asia har utilstrekkelige leseferdigheter i forhold til dagens krav i arbeids- og hverdagsliv (NOU 2011:14, 2011).

#### 6.5. Betydninger for fagfeltet

Jeg håper med denne oppgaven å bidra til økt forståelse for hva som oppleves utfordrende for innvandrere når de kommer til Norge og hva som kan bidra til at innvandrere opplever empowerment, mestring og integrering i Norge. Jeg håper også at jeg kan være med å bevisstgjøre personer i hjelpeapparatet den makten de er i besittelse av i kraft av sin rolle og bidra til at de bruker denne makten på en god måte. Oppgaven kan også gi personer som arbeider med utdanning av og tilrettelegging for innvandrere i Norge økt forståelse for hva innvandrerne opplever utfordrende.

## 7.0.Litteratur

- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium, Den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Askheim, O. P. (2007). Empowerment, Ulike tilnæringer. I O. P. Askheim & B. Starrin (Red.), *Empowerment i teori og praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Askheim, O. P. (2012). *Empowerment i helse- og sosialfaglig arbeid, Floskel, styringsverktøy eller frigjøringsstrategi?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Birkelund, G. E., Rogstad, J., Heggebø, K., Aspøy, T. M., & Bjelland, H. F. (2014). Diskriminering i arbeidslivet, Resultater fra randomiserte felteksperiment i Oslo, Stavanger, Bergen og Trondheim. *Sosiologisk tidsskrift*, 22(4), 352-382.
- Blom, S. (2010). *Sosial forskjeller i innvandreres helse*. Oslo / Kongsvinger.
- Brockmann, G. (2004). Velferdsstatelig utålmodighet i det flerkulturelle Norge. *Nytt Norsk Tidsskrift*(03/04), 348-360.
- Bunton, R., & Macdonald, G. (2002a). Health promotion: Disiplinary developments. I R. Bunton & G. Macdonald (Red.), *Health promotion: Disciplines, diversity, and development* (2. utg., s. 9-27). London: Routledge.
- Bunton, R., & Macdonald, G. (Red.). (2002b). *Health promotion: Disciplines, diversity, and development*. London: Routledge.
- Busch, T. (2013). *Akademisk skriving*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Bø, I., & Schiefloe, P. M. (2007). *Sosiale landskap og sosial kapital, Innføring i nettverkstenkning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahl, E., & Birkelund, G. E. (1999). Sysselsetting, klasse og helse 1980-1995. En analyse av norske levekårsundersøkelser. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 40, 3-32.
- Dalgard, O. S., & Sveaass, N. (2010a). Fra psykisk stress til sosial mestring. I K. Bernadette N & B. Viken (Red.), *Folkehelse i et migrasjonsperspektiv* (s. 83-102). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Dalgard, O. S., & Sveaass, N. (2010b). Fra psykisk stress til sosial mestring. I B. N. Kumar & B. Viken (Red.), *Folkehelse i et migrasjonsperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Dalheim, E. (2001). Med utdanning i bagasjen? *Samfunnsspeilet*(2/2001), 48-54.
- Elmar, C. K. (2012). *Å bli integrert*. Bergen universitet, Bergen.
- Elstad, J. I. (2008). *Utdanning og helseulikheter*. Oslo: Helsedirektoratet.
- Forfang, F. (2015, 20.02.2015). Fra flyktning til klient, *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Fra-flyktning-til-klient-7907444.html>
- Ghanizadeh, A., Lund, I. O., Herø, H., Iversen, H., & Bjergene, J. O. (2007). *Forslag til strategier og tiltak for økt rekruttering av personer med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn til arbeidslivet*. Oslo: Arbeids og inkluderingsdepartementet.
- Graneheim, U. H., & B.Lundeman. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse education today*(24), 105-112.

- Green, J., & Tones, K. (2010). *Health promotion: planning and strategies*. Los Angeles: Sage.
- Hanson, A. (2004). *Hälsopromotion i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Hauge, H. A. (2006). Hvordan kan samfunnsvitenskap bidra til helsefremmende arbeid. I H. A. H. o. M. B. Mittelmark (Red.), *Helsefremmende arbeid i en brytningstid, Fra monolog til dialog*. (s. 15-35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Heggen, K. (2007). Rammer for meistring. I T.-J. Ekeland & K. Heggen (Red.), *Meistring og myndiggjering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Helsedirektoratet. (2008). *Gradientutfordringen, helsedirektoratets handlingsplan mot sosiale ulikheter i helse*. Oslo: Helsedirektoratet.
- Helsedirektoratet. (2009). *Sosial ulikhet i helse som tema i helsekonsekvensutredninger*. Oslo: Helsedirektoratet.
- Helsedirektoratet. (2013). *Helsedirektoratets årlige rapport om arbeidet med å redusere sosiale helseforskjeller. Folkehelsepolitisk rapport 2012*. Oslo: Helsedirektoratet.
- Hjelmtveit, V. (2009). Sosialpolitikk i historisk perspektiv. I M. A. Stamsø (Red.), *Velferdsstaten i endring* (s. 29-63). Oslo: Gyldendahl.
- Horrigmo, A. M. J., & Blakar, R. M. (2011). Språk er makt - Frem fra glemselen. *Stat & Styring*(2), 58-59.
- Johannessen Asbjørn, Tuft Per Arne, & Line, C. (2010). Kvalitative intervjuer og gruppesamtaler *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (s. 135-162). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Johannessen Asbjørn, Tuft Per Arne, & Line, C. (2012). Utvelgelse av informanter i kvalitative undersøkelser *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (s. 103-116). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kumar, B. N., & Viken, B. (2010). *Folkehelse i et migrasjonsperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lalonde, M. (1974). *A new perspective on the health of Canadians. A working document*. Ottawa: Minister of national health and welfare.
- Laverack, G. (2004). *Power Transformation and Health Promotion Practice Health promotion practice: power and empowerment* (s. XVII, 157 s.). London: SAGE.
- Liamputtong, P. (2010). *Performing Qualitative Cross-Cultural Research*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Mahendran, P. N. (2011). *Fører utdanning til integrering? : En empirisk studie av tamilske jenter i høyere utdanning*. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Meld. St. 6 (2012-2013). (2013). *En helhetlig integreringspolitikk*. Oslo: Barne og likestillingsdepartementet.
- Meld. St. 13 (2011-2012). (2012). *Utdanning for velferd, Samspill i praksis*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 18 2007-2008. (2008). *Arbeidsinnvandring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 6 (2002-2003). (2002). *Tiltaksplan mot fattigdom*. Oslo: Arbeids- og sosialdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-6-2002-2003-/id196483/>
- Moen, B. (2011). "Det står i Koranen": Familieforpliktelser overfor eldre i pakistanske familier. *Norsk antropologisk tidsskrift*. (1/2011), 37-48.
- Mæland, J. G. (2010). *Forebyggende helsearbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.



- Mæland, J. G., Elstad, J. I., Næss, Ø., & Westin, S. (2009). *Sosial Epidemiologi, Sosiale årsaker til sykdom og helsesvikt*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nilssen, V. (2012). *Analys i kvalitative studier, Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Normann, T. M., Rønning, E., & Nørgaard, E. (2009). *Utfordringer i den nordiske velferdsstaten - sammenlignbare indikatorer*. København: Nordisk Socialstatistisk Komité NOSOSKO.
- . *Norskopplæring og introduksjonsprogram*. (2014), fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/tema/integrering/norskopplaring-og-introduksjonsprogram.html?id=670151>
- NOU 1998:18. (1998). *Det er bruk for alle - Styrking av folkehelsearbeidet i kommunene. Utredning fra et utvalg oppnevnt av Sosial- og helsedepartementet 16 juli 1997. Avgitt av Sosial- og helsedepartementet 17. november 1998.* . Hentet fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/19981998/018/PDFA/NOU19981998018000DDDPDFA.pdf>
- NOU 2010;7. (2010). *Mangfold og mestring - Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet. Utredning av utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 24 oktober 2008. Utgitt av kunnskapsdepartementet 01. juni 2010.*
- NOU 2011;7. (2011). *Velferd og migrasjon - Den norske modellens framtid. Utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 6. mai 2009. Avgitt av Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 10.05.2011.* . Oslo.
- NOU 2011:14. (2011). *Bedre integrering, Mål, strategier og tiltak. Utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 30.april 2010. Avgitt til Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 14. juni 2011.* Oslo.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 31.03.2015., fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven-KAPITTEL\\_3](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven-KAPITTEL_3)
- Rawson, D. (2002). Health promotion theory and its rational reconmstruction: lessons from the philosophy of science. I R. Bunton & G. Macdonald (Red.), *HealtPromotion*. Oxon: Routhledge.
- Rogstad, J. (2006). *Usaklige hindringer for ikke-vestlige minoriteter på arbeidsmarkedet i Norge*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Rønning, R. (2007). Brukermidvikning og empowerment, Gammel vin på nye flasker? I O. P. Askheim & B. Starring (Red.), *Empowerment i teori og praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- SSB. (2015). *Nøkkeltall for innvandring og innvandrere*. fra <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/nokkeltall>
- Stang, I. (2003). Bemyndigelse. I H. A. Hauge & M. B. Mittelmark (Red.), *Helsefremmende arbeid i en brytningstid: Fra monolog til dialog?* (s. 141-159.). Bergen: Fagbokforl.
- UDI. (2005). *Udiregelverk.no, del 11 Bosetting*. Hentet 31.03.2015, fra <http://www.udiregelverk.no/no/rettskilder/horinger/2005-07-01-udi/2005-07-04V11-UDI/>
- Vestfold, K. I., fra <http://www.karrierevestfold.no>
- Vik, L. J. (2007). Makt og myndiggjering - utfordringer for helse- og sosialarbeidarar. I T.- J. Ekeland & K. Heggen (Red.), *Meistring og myndiggjering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- WHO. (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion*. Paper presentert på First International Conference on Health Promotion, Ottawa, Canada.
- Wold, B., & Samdal, O. (2009). Levevaner: individuelle valg eller sosiokulturelle produkter. I S. Westin (Red.), *Sosial epidemiologi. Sosiale årsaker til sykdom og helsesvikt*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Østby, L. (2005). Myter og virkelighet om innvandring og integrering. *Plan*(5), 4-13.
- Østby, L., & Henriksen, K. (2013). Innvandrere og deres barn - og vår kunnskap om dem. Innvandrere - hva vi nå vet og ikke vet. . *Samfunnsspeilet*(5/2013).
- Aalandslid, V., & Østby, L. (2007). Store variasjoner i levekår. *Samfunnsspeilet*(2007 - 4), 44-51.

## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt**

### **”Innvandrerers opplevelse av å ta yrkesfaglig utdanning i Norge.”**

Jeg tar en masterutdanning i helsefremmende arbeid ved høgskolen i Buskerud og Vestfold og skal nå skrive selve masteroppgaven.

Som lærer ved Kompetansebyggeren Vestfold, avdeling Sandefjord, har jeg de senere år undervist mange innvandrere innenfor studieretningen helsearbeiderfag. Jeg har blitt imponert over den vilje, evne og det pågangsmot som elevene har vist i forhold til å ta utdanning som kan gi dere arbeid og stabil inntekt i Norge. Min problemstilling er: *”Hvordan opplever voksne innvandrere å ha tatt fagutdanning for å arbeide i helsevesenet i Norge?”*

Jeg ønsker i denne studien å intervjuer deg som tidligere har vært elev ved Sandefjord videregående skole, voksenopplæringen, og som avsluttet ditt studie senest sommeren 2013.

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

Studien skal gjennomføres med intervjuer. Det vil si at du og jeg møtes på et avtalt sted og at jeg får intervjuer deg om ting jeg lurer på knyttet til at du har vært elev i helsearbeiderfag og hvordan utdanningen har påvirket ditt liv i Norge. Intervjuet vil ta ca 60-90 minutter.

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

Intervjuet vil bli tatt opp på bånd for at jeg skal kunne følge med på det du sier og slippe å ta notater. Opptaket vil bare bli spilt av for meg, og det vil bli slettet når studien er avsluttet.

I oppgaven jeg skriver og leverer inn på høgskolen vil jeg ikke bruke ditt navn og du vil ikke kunne gjenkjennes.

Studien skal avsluttes i juni 2015 og lyd materialet vil bli slettet etter dette.

#### **Frivillig å delta**

Det er helt frivillig å delta i studien og du kan når som helst trekke deg fra deltakelse og si at du ikke ønsker å delta allikevel. Du trenger ikke å begrunne dette.

Dersom du ønsker å delta, ta kontakt med meg. Kontaktinformasjon finner du under.

Jeg håper å høre fra deg. Hvis det er noe du lurer på før du eventuelt bestemmer deg for å delta, kan du selvsagt gjerne også ta kontakt, så vil jeg gjerne svare deg på dine spørsmål. Svarfrist er 15.10. 2014.

Med vennlig hilsen Aileen Kaupang

Tlf 41202725

Mail: [aileenk@live.no](mailto:aileenk@live.no)

### **Samtykke til deltakelse i studien**

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

Sted: \_\_\_\_\_ Dato: \_\_\_\_\_

Sign: \_\_\_\_\_

## Master helsefremmende arbeid, høgskolen i Buskerud og Vestfold 2014.

Problemstilling: *Hvordan opplever voksne innvandrere å ha tatt fagutdanning for å arbeide i helsevesenet i Norge?*

### Intervjuguide

- Alder
- Hvor kommer du fra?
- Hvor lenge har du vært i Norge
- Hadde du tatt grunnskole i ditt hjemland?
- Arbeidet du utenfor hjemmet i ditt hjemland? Eventuelt med hva?
- Når avsluttet du din utdanning i helsearbeiderfag?
  
- Fortell litt om hvordan det var å komme til Norge
  - o Kom du alene eller med familie?
- Noe som opplevdes bra?
- Noe som opplevdes spesielt vanskelig?
- Fortell litt om hvordan det var å lære norsk?
- Hva gjorde at du bestemte deg for å søke om utdanning til helsefagarbeider?
- Hvordan opplevde du å gå på helsearbeiderfag?
- Er det noen forskjell på ditt liv i Norge før og etter utdanningen? Evnt hva?
- Kan du fortelle litt om hvordan du synes du har det i Norge i dag?
- Hva tenker du om fremtiden?

- Ble dine tanker om fremtiden endret ved at du tok utdanning i Norge?



Harald Hårfagres gate 29  
 N-5007 Bergen  
 Norway  
 Tel: +47-55 58 21 17  
 Fax: +47-55 58 96 50  
 nsd@nsd.uib.no  
 www.nsd.uib.no  
 Org.nr. 985 321 884

Berit Viken  
 Institutt for helsefremmende arbeid Høgskolen i Buskerud og Vestfold  
 Postboks 2243  
 3103 TØNSBERG

Vår dato: 24.10.2014

Vår ref: 39860 / 3 / LB

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.09.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>39860</i>	<i>Hvordan opplever voksne innvandrere å ha tatt fagutdanning for å arbeide i helsevesenet i Norge?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Buskerud og Vestfold, ved institusjonens overste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Berit Viken</i>
<i>Student</i>	<i>Aileen Kaupang</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices*

*OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no*  
*TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no*  
*TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svtuit.no*

Kopi: Aileen Kaupang aileenk@live.no



## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr. 39860

Utvalget består av voksne innvandrere som har tatt utdanning for å bli helsefagarbeider. De rekrutteres via sin tidligere utdanningsinstitusjon, hvor også student har sin arbeidsplass. Personvernombudet legger til grunn at student på forhånd har avklart gjennomføring av prosjektet med utdanningsinstitusjonen student arbeider ved.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet. Det kan imidlertid presiseres enda tydeligere at alt innsamlet materiale anonymiseres ved prosjektslutt. Kontaktopplysninger til veileder bør også tilføyes.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Buskenud og Vestfold sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er angitt til juni 2015 i informasjonsskrivet til utvalget. Ombudet har justert dato for prosjektslutt i henhold til dette. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak