



Høgskolen i Telemark

Introduksjonsordningen – veien til inkludering?

Marianne B. Øvrebø og Trine Skeie

Master i flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge

Avdeling for helse- og sosialfag

Høgskolen i Telemark

Våren 2010

SAMMENDRAG

Denne oppgaven omhandler inkluderingsintroduksjonsordningen som en arena der deltakerne kan lære blant annet språk, samfunnskunnskap og få arbeidstrening, noe som kan bidra til en enklere inkludering av deltakerne i samfunnet etter endt introduksjonsordning. Videre har vi rettet et særlig fokus mot deltakere som har barn, for å kunne se hvordan deltakernes inkludering kan ha betydning for deres familier.

Oppgaven er basert på intervjuer med saksbehandlere og deltakere i to kommuner som vi har valgt å kalle Storfjord og Lillevik. Vi ønsket å intervjuer deltakere med barn som saksbehandlerne anså som å være suksesser, og saksbehandlerne tok først kontakt med familiene, for å avklare at de ønsket å bli intervjuet. Da dette var avklart, kontaktet vi familiene. Storfjord er en middels stor by i Norge, og har deltatt i forprosjekter til introduksjonsordningen. Lillevik er en liten kommune, som samarbeider med flere nabokommuner om introduksjonsordningen. I Storfjord intervjuet vi to programrådgivere, og to deltakerfamilier. I Lillevik kommune intervjuet vi tre flyktningskonsulenter og tre familier. På bakgrunn av disse intervjuene kom vi frem til den endelige problemstillingen:

Hvilken betydning kan introduksjonsordningen ha for deltakernes inkludering i samfunnet, og kan denne deltakelsen ha betydning for deres familier?

Vi har tatt utgangspunkt i Lov om introduksjonsordningen (2003), og ulike Stortingsmeldinger for å se de statlige føringene for og hensikten med introduksjonsordningen. Videre blir intervjuene med saksbehandlerne og deltakerne fremtredende i avhandlingen. Vi benyttet en kvalitativ tilnærming i våre intervjuer, som var basert på en semistrukturert intervjuform. For å kunne analysere deltakernes og deres familiers inkludering sett i lys av introduksjonsordningen, har vi valgt en teoretisk vinkling som baserer seg på kunnskap og læring. Dette vil primært dekke både deltakerne, men også innvirkningen deltakernes kunnskaper kan ha på familien, primært barna. Samtidig er Marianne Gullestads begrep om ”forestilt likhet” trukket frem i teorikapittelet, da dette begrepet kan brukes i drøftingen om hva inkludering egentlig innebærer, og dette blir relevant for problemstillingen.

I analysen har vi drøftet ulike sider ved problemstillingen, og oppgavens tema. Vi har drøftet om tiden på introduksjonsordningen, det vil si 2 år, er tilstrekkelig for at deltakerne skal kunne bli inkludert i samfunnet, og vi ser at kommunene har ulike forventninger til ulike deltakere. Kvinnelige deltakere som har barn blir det stilt lavest forventninger til. Videre har vi diskutert inkluderingsbegrepet ut fra myndighetenes beskrivelser i Stortingsmeldinger, saksbehandlernes ståsted og deltakernes ståsted. Hva som egentlig anses å være suksessfaktorer i introduksjonsordningen, har vi analysert ut fra hva saksbehandlerne har som målsettinger for deltakerne, og hva deltakerne selv vektlegger. Dette er noe varierende i de to kommunene, men vi ser at arbeid, utdanning og økonomisk selvstendighet er viktig for saksbehandlerne, samtidig som at nettverk og deltakernes egen motivasjon også blir viktige faktorer. Suksessen er også sett i forhold til offentlige dokumenter. Til slutt har vi en analyse som direkte svarer på problemstillingen, og denne har vi valgt å dele opp i tre temaer; språk, språkpraksis og temagrupper. Ut fra disse områdene har vi kunne konkludere med at introduksjonsordningen kan ha en betydning for deltakernes inkludering, sett ut fra hvordan introduksjonsordningen er tilrettelagt i Storfjord og Lillevik kommune, og at familiene anses som suksessfamilier.

FORORD

Et samarbeid som har fungert over alle forventninger tar nå slutt, for denne gang. Dette har vært et utrolig spennende år, fylt med mye nyttig lærdom, mange spennende utfordringer i forhold til skriveprosessen og mye humor. Vi har også hatt mange refleksjoner og diskusjoner rundt temaet inkludering og hensikten med og utformingen av introduksjonsordningen.

Først og fremst vil vi takke vår veileder Geir Moshuus, som har vært tålmodig, humoristisk og en pådriver i skriveprosessen. Du hjalp oss med å se sammenhengene i materialet vårt, og var svært grundig i dine tilbakemeldinger. Du har behersket veiledningskunsten til fulle.

Videre retter vi en stor takk til våre informanter på flyktningkontorene i Storfjord og Lillevik kommune, og ikke minst deltakerinformantene, som åpnet sine hjem for oss, og fortalte sine historier og opplevelser i forhold til introduksjonsordningen.

Grete Jacobsen – din hjelp i slutten med gjennomlesing og innspill var svært bra. Tusen takk for at du tok deg tid i din hektiske hverdag. Dessuten takker vi Trines pappa, Svein Georg, som har hjulpet oss med mange pc- spørsmål som har dukket opp underveis. Vi vil også takke våre forelesere og medstudenter som har gjort disse to studieårene svært spennende og innholdsrike.

Marianne vil rette en stor takk til min kjære mann Vegard. Din støtte og tålmodighet har gjort dette mulig for meg. Tusen takk også til min kjære Falah som har vært en motivasjon for å gjennomføre studiet. Takk også til min familie og venner som har hatt tro på meg og holdt motivasjonen oppe.

Trine vil takke sin arbeidsplass Nøtterøy kommune for innvilgelsen av delvis permisjon for å kunne ta denne masterutdannelsen. Videre takker jeg også venner og familie som har vist forståelse for at jeg har vært mindre tilgjengelig enn vanlig, og som har støttet meg i hele prosessen.

INNHOLDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG	3
FORORD.....	5
INNHOLDSFORTEGNELSE.....	7
1 INNLEDNING	11
1.1 Bakgrunn for valg av oppgave	12
1.2 Problemstilling	14
1.3 Avklaring av sentrale begreper.....	14
1.3.1 Inkludering	14
1.3.2 Deltakelse	16
1.4 Avgrensing	16
1.5 Presentasjon av informantene.....	17
1.6 Disposisjon av oppgaven.....	18
1.7 Presentasjon av Stortingsmelding nr. 49	20
2 INTRODUKSJONSORDNINGEN I NORGE	23
2.1 Bakgrunnen for dagens introduksjonsordning.....	24
2.2 Tiden før introduksjonsordningen i Storfjord og Lillevik kommune	25
2.2.1 Storfjord kommune	26
2.2.2 Lillevik kommune.....	26
2.3 Innholdet i lov om introduksjonsordning	27
2.3.1 Hvem har rett og plikt til å delta i introduksjonsprogrammet?	28
2.3.2 Introduksjonsstønad.....	28
2.4 Forskning rundt introduksjonsordningen i Norge.....	29
2.5 Introduksjonsordningen i de skandinaviske landene	31
2.5.1 Danmark.....	31
2.5.2 Sverige	32
2.5.3 Likheten mellom de skandinaviske landene	32
2.5.4 Ulikhetene mellom de skandinaviske landene.....	33
3 METODE	35
3.1 Forskningsmetoden	36
3.2 Utvalg og vår posisjon.....	37
3.2.1 Informantene ved flyktningkontorene	37
3.2.2 Informantene i familiene.....	38
3.3 Kvalitativ metode	39
3.4 Semistrukturerte intervjuer.....	43
3.5 Transkribering	44
3.6 Tolk	46
4 TEORI	49
4.1 ”Forestilt likhet”	51
4.2 Deltakelsens betydning.....	52
4.3 Pär Nygren og omsorgsbegrep	54

4.3.1	Utviklingsomsorg.....	56
4.3.2	Oppdragelsesomsorg.....	57
4.4	G. H. Mead og speilingsteorien.....	59
4.5	Sosial læringsteori.....	61
5	INTRODUKSJONSORDNINGEN I DE TO KOMMUNENE.....	65
5.1	Utforming av introduksjonsordningen i de to kommunene.....	66
5.1.1	Storfjord kommune.....	67
5.1.2	Lillevik kommune.....	68
5.2	Temakurs.....	69
5.2.1	Storfjord kommune.....	70
5.2.2	Lillevik kommune.....	71
5.3	Språkpraksis.....	72
5.3.1	Storfjord kommune.....	73
5.3.2	Lillevik kommune.....	74
5.4	Fokus på barn.....	75
6	VARIGHETEN PÅ INTRODUKSJONSORDNINGEN.....	79
6.1	Storfjord kommune.....	79
6.2	Lillevik Kommune.....	82
6.3	Ulike forventninger til deltakerne.....	84
7	HVA MENES MED INKLUDERING?.....	89
8	SUKSESSFAMILIENE.....	99
8.1	Storfjord kommune.....	100
8.2	Lillevik kommune.....	106
9	I HVILKEN GRAD KAN INTRODUKSJONSORDNINGEN BIDRA TIL INKLUDERING?.....	113
9.1	Språkpraksis.....	116
9.2	Temakurs.....	121
9.2.1	Foreldregruppe og foreldre som rollemodeller for barna.....	126
9.2.2	Barnehage.....	136
10	AVSLUTNING.....	143
11	REFERANSELISTE.....	153
	VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE TIL KOMMUNENE.....	159
	VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE TIL FAMILIENE.....	163
	VEDLEGG 3: SAMTYKKEERKLÆRING TIL FAMILIENE.....	165
	VEDLEGG 4: SAMTYKKEERKLÆRING TIL KOMMUNENE.....	169
	VEDLEGG 5: GODKJENNING FRA NSD.....	173

1 INNLEDNING

Innledningsvis kan en av fortellingene som ble fortalt av en deltaker vi intervjuet, illustrere aspekter ved den underliggende spenningen, eller motsetningen, vi fant innarbeidet i de forskjellige partenes oppfatning av introduksjonsordningen og hva den skulle gjøre. Hassan, som er en av deltakerne i Storfjord kommune, forklarte i forhold til et av temakursene han deltok på:

Siste måneden, siste år, de hadde trafikkurs. Men vi er alle glade, vi alle skriver okei, vi gå på den time da. Det er de bra tingene, mange av elevene på introprogrammet vet ikke, hvis du ikke har bil og du kan ikke kjøre, du kan ikke få jobber lett. Har du bil, det er lett å få jobb. Men, hva er det vi lærte på det kurset? Du vet, sykkel. Hvordan sykle. To timer vi vet alle hvordan det er å kjøre sykkel. Alle elevene byttet kurs.

Hassan forteller her om forventningene tilbudet om et "trafikkurs" skapte blant deltakerne og hvor skuffet de ble når de skjønnte hva det faktisk inneholdt. Deltakerne trodde de fikk et kurs som ville gi dem et norsk bilsertifikat, mens tilbudet dreide seg om et kurs i sykling. Spørsmålet er om ikke fortellingen til Hassan illustrerer en underliggende motsetning mellom hva som er myndighetenes målsetting med introduksjonsordningen, hva kommunen vektlegger i introduksjonsprogrammet og hvilke forventninger deltakerne har i forhold til seg og sin families utbytte av at de er deltakere i ordningen. Det er videre spørsmål om ikke denne motsetningen i sin tur har betydning for deltakernes opplevelse av inkludering i det samfunnet ordningen skal introdusere dem til. Dette er spørsmål vi vil diskutere i denne avhandlingen.

I dagens Norge er det en økt strøm av flyktninger, og innvandring er på ingen måte noe nytt fenomen i Norge. Innvandring har fra middelalderen av vært en sentral del av den norske samfunnsutviklingen. I siste halvdel av 1800-tallet hadde Norge vesentlig arbeidsinnvandring fra Sverige og Finland. Den moderne innvandringen startet først i siste halvdel av 1960-årene. Siden den tid har Norge opplevd en økende grad av innvandring til landet, samt at sammensetningen på de som har flyttet hit har endret seg. De fleste som kom i 1970 var fra vestlige land. Den store innvandringsstrømmen på 1990-tallet var derimot fra ikke-vestlige land, og denne andelen har fortsatt å øke. Sentrale utfordringer i den forbindelse er at mange av de ikke-vestlige innvandrerne har blitt stående utenfor arbeidsmarkedet og utdanningssystemet. Med andre ord ble mange av dem passive sosialhjelpmottakere (Brochmann, 2003).

Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi) ville i 2009 bosette omtrent dobbelt så mange flyktninger som i 2008 (8200 i 2009 mot 4400 i 2008). IMDi har problemer med å få plassert flyktningene ut fra de statlige mottakene uten at ventetiden blir for lang. Målet om rask bosetting innebærer at flyktningene skal bosettes i en kommune innen seks måneder etter at de har fått innvilget oppholdstillatelse (IMDis årsrapport, 2008). For kommunene er bosetting av flyktninger en valgfri oppgave, og det er kommunene som vedtar hvor mange flyktninger de ønsker å bosette. Ved å gjøre vedtak om bosetting, forplikter kommunen seg blant annet til å gi tilbud om introduksjonsprogram i henhold til introduksjonsloven¹. For å bidra til en lettere og raskere integrering av nyankomne flyktninger i det norske samfunnet, og for å unngå det passive mottaket av sosialhjelp, vedtok Stortinget å innføre en introduksjonsordning i alle kommuner som bosetter flyktninger (IMDis årsrapport, 2009). Loven trådte i kraft som en obligatorisk ordning fra 1. september 2004. Utgangspunktet for loven er at nyankomne innvandrere selv har ansvaret for å delta aktivt i samfunnet, men at samfunnet må legge forholdene til rette gjennom det tjenestetilbudet som møter dem. § 4 i Lov om introduksjonsordning sier at introduksjonsprogrammet tar sikte på å gi grunnleggende ferdigheter i norsk, grunnleggende innsikt i norsk samfunnsliv, og gi forberedelse for deltakelse i utdanning og arbeid.

Programmet skal være helårig og på full tid.

Kommunale introduksjonsprogram skal ta utgangspunkt i disse retningslinjene. Deltakelse i programmet er obligatorisk for målgruppen og kommunen har plikt til å tilby program, jfr. Lov om introduksjonsordning (2003).

1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

Studiet vårt, "Flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge", setter fokus på barns oppvekst i et flerkulturelt samfunn, og dette er rammen for vår avhandling.

Introduksjonsordningen er for voksne over 18 år, og det har blitt gjort enkelte undersøkelser på hvordan introduksjonsordningen har fungert. Likevel har det vært lite fokus på deltakere som har barn, og hvordan deres deltakelse i introduksjonsprogrammet kan ha innvirkning på barna, og deres oppfølging av barna i barnas oppvekstmiljø. Det er nettopp et slikt fokus som utgjør vår

¹ hentet fra <http://www.IMDi.no/no/Bosetting/>.

motivasjon for denne avhandlingen. Samtidig er inkluderingsbegrepet svært relevant i dagens samfunn, og deltakernes inkludering vil også kunne ha en innvirkning på deltakernes familier.

Barna til deltakerne av introduksjonsordningen vil kunne bli påvirket av hvordan foreldrene tilpasser seg det norske samfunnet, og barnas oppvekst vil som regel bli påvirket av foreldrenes oppdragsmetoder og samspill med barna (Skytte, 2008). I St.meld. nr. 49 (2003-2004) vektlegger regjeringen hvordan voksnes levekår, holdninger og verdier, og tradisjoner og skikker kan være med på å fremme eller hemme barns mulighet til å være aktive i samfunnet, hvordan disse områdene påvirker foreldrenes valg for barna. Det vil derfor være aktuelt å sette fokus på foreldrenes rolle som omsorgspersoner for barna, og hvordan introduksjonsordningen kan bidra til å gi foreldrene innsikt i samfunnets forventninger til foreldrerollen.

Vi har valgt å gå inn i to ulike kommuner, der introduksjonsordningen er organisert på ulik måte. Den første kommunen har vi kalt Storfjord kommune. Dette er en middels stor by i Norge, som i 2009 tok imot 115 flyktninger. Disse flyktingene deltar i introduksjonsordningen, eller er i familie med deltakerne. Den andre kommunen har vi kalt for Lillevik, og dette er en liten kommune som bosatte kun 10 flyktninger i 2009. Disse kommunene har ulike organisatoriske modeller for gjennomføring av introduksjonsordningen, samtidig som at de har noen likhetstrekk i utformingen av programmet. Valget av to kommuner av ulik størrelse er ikke for å sammenligne de to kommunene, men for å se flere sider av introduksjonsordningen.

Vi har tatt et bevisst valg om å ta utgangspunkt i hva som kan være suksessfullt med tanke på deltakelse i introduksjonsordningen, og for videre inkludering av deltakerne i samfunnet etter endt introduksjonsordning. Ved at flyktingkontorene har valgt ut familier som de anser som suksesser i forhold til deltakelse i introduksjonsordningen og inkludering, vil det kunne si noe om hva kommunene vektlegger som viktig. Dette gjelder både hva de ønsker å få til med sitt arbeid med flyktingfamilier, og med introduksjonsordningen. Hva som anses som suksess i de to kommunene blir et av funnene i analysen vår.

1.2 Problemstilling

Introduksjonsordningens målsetting er å bidra til en raskere og enklere integrering av nyankomne flyktninger og innvandrere², og vi ønsker med denne avhandlingen å se på hvilken betydning introduksjonsordningen kan ha i forhold til inkludering i samfunnet, både når det gjelder deltakerne, men også hvordan inkluderingen kan ha innvirkning på deltakernes familier. Problemstillingen for avhandlingen ble:

Hvilken betydning kan introduksjonsordningen ha for deltakernes inkludering i samfunnet, og kan denne deltakelsen ha betydning for deres familier?

For å kunne besvare disse spørsmålene, har vi valgt å intervjuer saksbehandlere og deltakere i introduksjonsordningen i to kommuner. Dette har vi gjort fordi vi ønsker å både belyse saksbehandlernes ståsted i forhold til problemstillingen, og deltakernes ståsted. Regjeringen vektlegger i St.meld. nr. 49 (2003-2004) at det skal legges til rette for aktiv samfunnsdeltakelse av voksne innvandrere fra myndighetene og arbeidslivets parter, men samtidig er også den enkelte voksne ansvarlig sett ut fra sin egen innstilling til livet i Norge. Stortingsmeldingen vektlegger også at de voksnes inkludering i samfunns- og arbeidsliv også er helt avgjørende for levekårene til voksne og deres barn (ibid.). Derfor blir det også sentralt å se hvordan deltakelsen i introduksjonsordningen kan ha betydning for deltakernes familier.

1.3 Avklaring av sentrale begreper

Vi har valgt å avklare to sentrale begreper som kommer frem i problemstillingen vår; Inkludering og deltakelse. Hva introduksjonsordningen innebærer blir nøye forklart i kapittel 2.

1.3.1 Inkludering

Inkludering og integrering er begreper som ofte brukes synonymt. Problemet er at det ikke finnes en enhetlig oppfatning eller definisjon av hva integrering og inkludering betyr. Begrepene gir

² Hentet fra <http://www.ssb.no/ssp/utg/200803/06/>.

forskjellige assosiasjoner, og brukes i ulik mening. Integrering brukes ofte som en motsats til begrepet assimilering og signaliserer at innvandrere innen visse rammer kan føre videre kulturell og religiøs egenart. Tiltak med sikte på å presse innvandrere eller andre minoriteter til å gi opp særpreg for å bli mest mulig lik majoriteten, er eksempler på assimileringspolitik. Motsatsen til inkludering er ofte ekskludering (St.meld. nr. 49, 2003-2004). Med tanke på at vi i denne studien vektlegger deltakelse i samfunnet, er det mest naturlig å bruke begrepet inkludering, da ekskludering betyr at deltakelse ikke gjelder for alle samfunnsmedlemmer. Målsettingen til regjeringen er et inkluderende samfunn uten sosial utstøting, marginalisering og ulikhet i muligheter. Med andre ord handler en inkluderingsprosess om at medlemmene i et samfunn tilpasser seg hverandre (St.meld. nr. 17, 2000-2001). Regjeringen påpeker at ansvaret normalt hviler på majoriteten, eller de som har makt til å lukke folk ute eller ta dem inn. Som målsetting er det å være inkludert nær beslektet med målet om deltakelse; i arbeidsliv, nabolag, foreningsliv, politikk (ibid.). I denne studien vektlegges deltakelse i arbeidsliv og lokalsamfunnet som suksessfaktorer i forhold til inkludering. På en annen side forutsetter samtidig inkludering villighet til å delta, noe som også kan sies å være en av suksessfaktorene. Videre vektlegger Justis- og politidepartementet i sin melding nr. 9 (2009-2010) til Stortinget at grunnleggende kunnskaper om vertslandets språk, historie og institusjoner er en nødvendig betingelse for inkludering.

St.meld. nr. 6 (2002-2003) fremhever at regjeringens mål er et inkluderende samfunn der alle skal gis mulighet for å oppleve sosial tilhørighet, også gjennom deltakelse i arbeids- og samfunnsniv. St.meld. nr. 49 (2003-2004) peker på at like muligheter, rettigheter og plikter er viktige virkemidler for å skape det som blir omtalt som integrering. I denne forståelsen blir «integreringsgraden» gjerne målt i deltakelse for individer eller grupper: Er personene i lønnet arbeid? Hvordan kommer de ut på boligmarkedet? Deltar de i politiske valg? Søker de seg til høyere utdanning? Like muligheter til deltakelse, og fravær av rasisme og diskriminering, har ligget fast som politisk mål for flere regjeringer. Samtidig kan man være fullt ut deltakende på noen områder, og mindre på andre, dvs. ulikt «integrert» i ulike sammenhenger. Det er en del av retten til å velge annerledes (ibid.).

1.3.2 Deltakelse

I introduksjonsordningen benyttes begrepet ”deltaker” om de som har rett og plikt til å følge introduksjonsprogrammet. Inkludering medfører deltakelse i samfunnet, så derfor blir det viktig å definere hva som legges i begrepet deltakelse. I følge IMDi er det et mål at introduksjonsprogrammet skal bidra til deltakelse og inkludering både i lokalsamfunnet og i samfunnslivet for øvrig³. I Escolas ordbok forklares deltakelse som å ta del i eller medvirkning. Med andre ord dreier det seg om at personen skal kunne ta del i noe, om det er i introduksjonsprogrammet eller i samfunnslivet ellers (Taule, 2007). Deltakelse henger ofte sammen med inkludering, at deltakelse i samfunnet på ulike arenaer er en forutsetning for inkludering (Meld.St. nr. 9, 2009-2010). Det er i følge Brochmann (2002) et uttalt politisk mål at alle samfunnsmedlemmer i Norge skal ha like muligheter til å bidra og til å delta i fellesskapet. Målet med introduksjonsordningen er at den skal bidra til deltakelse og inkludering både i lokalsamfunnet og i samfunnslivet for øvrig (St.meld. nr. 49, 2003-2004).

1.4 Avgrensning

Denne avhandlingen måtte avgrenses på flere områder, for at den ikke skulle bli for stor, men også for at den skulle bli så konkret som mulig slik at det gikk an å analysere i dybden av materialet. Inkluderingsbegrepet favner om alle samfunnsmedlemmer, for eksempel funksjonshemmede, kollegaer på en arbeidsplass eller flyktninger. Vi valgte derfor å ta utgangspunkt i deltakere på introduksjonsordningen. Dette gjorde vi fordi introduksjonsordningen er en relativt ny ordning i Norge, samtidig som at etter 5 års virke har kommunene fått tid til å organisere introduksjonsprogrammet slik de ønsker.

Introduksjonsordningen omfavner store aspekter ved deltakeres tilpasning til samfunnet de nå lever i. Det er gjort flere undersøkelser på hvordan introduksjonsordningen har fungert i Norge, både ved kvalitative og kvantitative undersøkelser. Disse undersøkelsene blir omhandlet i kapittelet om forskning på området. Det finnes likevel lite informasjon og forskning om hvordan

³ Hentet fra

<http://www.IMDi.no/no/Kunnskapsbasen/Innholdstyper/Rapporter/2006/IMDi-Rapport-62006-2-ar-med-introduksjonsordning/>.

introduksjonsordningen kan bidra til deltakernes inkludering, og om denne inkluderingen har betydning for deltakernes familier. Vi ønsket derfor å avgrense avhandlingen til å gjelde deltakere som har barn. Videre har vi avgrenset deltakerne til å gjelde de deltakerne som flyktningkontorene anså å være suksesser, for å rette søkelys over hva som fungerer i introduksjonsordningen i forhold til inkluderingsarbeid.

Det finnes mange ulike vinklinger for å kunne se hvordan introduksjonsordningen kan bidra til inkludering, blant annet gjennom de mange ulike temakursene som Storfjord og Lillevik kommune tilbyr deltakerne i introduksjonsordningen. Dette kan for eksempel være temakurs som dreier seg om etablering av egen bedrift, eller som handler om økonomi. Disse kursene vil kunne bidra til at deltakerne enklere vil kunne gå ut i arbeidslivet. Likevel har vi valgt å se nærmere inn på temakursene som omhandler foreldrerollen, da foreldrenes inkludering vil kunne ha betydning for deltakernes barn. Da det finnes temakurs som dreier seg om barn i barnehage, men ikke kurs som omhandler barn i skole, ble barnehagekurset også vektlagt i forhold til foreldrerollen.

1.5 Presentasjon av informantene

I denne studien har vi intervjuet 5 saksbehandlere og 5 familier som deltar eller har deltatt i introduksjonsordningen. Vi har hatt intervjuer i to kommuner som vi har kalt Storfjord og Lillevik kommune. Vi har brukt fiktive navn på informantene, barna til deltakerne, og på kommunene. Bruk av fiktive navn blir redegjort for i metodedelen.

I Storfjord kommune intervjuet vi følgende personer:

- 1) Programrådgivere: *Guro og Karin*
- 2) Deltakere:
 - *Mustafa og Zahra*. Mustafa og Zahra har tre barn; ei jente på 15 år, og to gutter på 17 og 21 år.
 - *Ali og Amina*. Ali og Amina har ei jente på 3 år.

I Lillevik kommune intervjuet vi følgende personer:

- 1) Flyktningkonsulenter: *Petter, Anders og Anette*
- 2) Ansvarlig for introduksjonsordningen der deltakerne i Lillevik kommune går: *Grethe*
- 3) Deltakere:
 - *Hassan og Adila*. Hassan og Adila har tre barn, hvor to bor hjemme. De har en gutt på 21 år, som har flyttet hjemmefra, og en sønn på 16 år og en jente på 14 år.
 - *Mohamed og Fatima*. Mohamed og Fatima har fire barn; tre gutter på 7, 13 og 14 år, og ei jente på 11 år.
 - *Maryam*. Maryam bor sammen med mannen sin, men han var ikke med på intervjuet. De har 4 barn fra 0-4 år.

1.6 Disposisjon av oppgaven

Vi har valgt å dele oppgaven inn i 8 hovedkapitler. Kapitlene vil bygges opp mot en analysedel, der problemstillingen vil bli drøftet.

I kapittel 2 beskriver vi bakgrunnen for introduksjonsordningen i Norge, og hva saksbehandlerne forteller om tiden før den obligatoriske introduksjonsordningen i Storfjord og Lillevik kommune. Deretter viser vi til den statlige målsettingen med og innholdet i introduksjonsordningen. Innholdet er regulert av Lov om introduksjonsordning (2003), det samme er hvem som har rett og/eller plikt til å delta og hvilke økonomiske støtteordninger som er tilknyttet introduksjonsprogrammet. Videre har vi pekt på sentral forskning i forhold til introduksjonsordningen i Norge. Til slutt viser vi til hvordan introduksjonsordningen er organisert i de andre skandinaviske landene, da ordningen også blir gjennomført der.

Kapittel 3 dreier seg om den metodiske tilnærmingen som vi har benyttet i denne studien. Vi har beskrevet forskningsmetoden, og deretter utvalget vårt og vår posisjon. Videre har vi et underkapittel om kvalitativ metode, ett om semistrukturerte intervjuer og ett om transkriberingsprosessen. Til slutt i kapittel 3 har vi et underkapittel om bruk av tolk, da vi måtte bruke tolk i ett av intervjuene våre. De forskningsetiske og vitenskapsteoretiske kravene trekkes frem underveis i kapitlet.

I kapittel 4 har vi presentert teorier vi har benyttet i analysedelen. Først har vi presentert Marianne Gullestads (2010) begrep om "forestilt likhet", da dette er et begrep som blir trukket inn i analysen om inkluderingsbegrepet. Deretter trekker vi inn Klefbeck og Ogdens perspektiv i forhold til deltakelsens betydning. Dette gjelder både deltakernes inkludering, men også hvilken betydning foreldrenes deltakelse på introduksjonsprogrammet kan ha betydning for barna, da problemstillingen også innebærer deltakernes familier, herunder barn. Deltakernes læring på introduksjonsprogrammet kan ha innvirkning på deltakernes familier, og Klefbeck og Ogden trekker spesielt frem foreldres kunnskap om samfunnet barna vokser opp i som sentralt. Videre presenterer vi Pär Nygren(1998) og hans omsorgsbegrep. Nygren deler opp omsorgsbegrepet i tre deler; behovsomsorg, utviklingsomsorg og oppdragelsesomsorg. Det er spesielt oppdragelsesomsorg vi har vektlagt i analysen. Nygren er i likhet med Klefbeck og Ogden også opptatt av foreldrenes kunnskap om samfunnet som barna skal vokse opp i, og introduksjonsordningen kan være en måte for foreldrene å lære om samfunnet på. Til slutt i dette kapitlet presenterer vi to teorier som dreier seg om læring i samspill med andre mennesker. Først presenterer vi George Herbert Mead (Guldbrandsen, 2008) og hans teori om speiling, der en person kan "speile" seg i den andres reaksjoner og tilbakemeldinger, og reflektere over disse tilbakemeldingene. Sosial læringsteori er den andre teorien som handler om læring i sosialt samspill. Disse to teoriene vil være nyttige perspektiver i analysedelen for å kunne se hvordan både deltakerne og deres familier vil kunne utvikle seg selv gjennom samspill med andre mennesker.

Vi har presentert de to kommunene vi hadde intervjuer i, Storfjord og Lillevik kommune, i kapittel 5. I dette kapitlet er det kun intervjuene med saksbehandlerne som blir fremhevet, da de ga oss informasjon om hvordan organiseringen er i sin kommune. Først har vi presentert hvordan introduksjonsordningen er utformet og organisert i de to kommunene, før vi har sett på temakursene som begge kommunene har i sitt introduksjonsprogram. Videre har vi beskrevet språkpraksis i de to kommunene, før vi til slutt har sett på i hvilken grad de to kommunene har fokus på barn i sitt introduksjonsprogram. I kapittel 6 trekker vi også frem intervjuene med deltakerne, der vi ser på varigheten av introduksjonsordningen. Vi har der et underkapittel som omhandler at saksbehandlerne har ulike forventninger til deltakerne, avhengig av for eksempel kjønn, alder eller om man har barn eller ikke.

I kapittel 7 har vi en analyse av inkluderingsbegrepet, da dette er sentralt i forhold til problemstillingen, og i forhold til deltakelse i samfunnet. Kapittel 8 er det analysert hvorfor våre deltakerinformanter blir sett på som suksesser, for å kunne se hva kommunene og deltakerne vektlegger i en vellykket inkludering i samfunnet. Kapittel 9 er en analyse av hvordan introduksjonsordningen kan bidra til deltakernes inkludering i samfunnet, og i hvilken grad kan denne inkluderingen ha betydning for deltakernes familier. Vi har valgt å dele dette kapitlet opp i tre, der vi først ser hvordan språk kan være en inkluderingsfaktor. Deretter tar vi for oss temakurs, og ser i hvilken grad temakursene kan bidra til inkludering. Vi har her vektlagt temakurs om foreldrerollen og foreldre som rollemodeller, og barnehagekurset, da disse kursene også kan ha en innvirkning på deltakernes familier. Til slutt har vi med språkpraksis, og hvordan denne praksisformen kan bidra til deltakernes inkludering. I avslutningskapitlet i kapittel 10 presenterer vi hovedfunnene i studien vår.

1.7 Presentasjon av Stortingsmelding nr. 49

Vi ønsker innledningsvis å presentere Stortingsmelding nr. 49 (2003-2004), da denne meldingen blir sentral i denne avhandlingen. Stortingsmeldingen, heretter forkortet til St.meld. nr. 49, fikk tittelen ”Mangfold gjennom inkludering og deltakelse – ansvar og frihet”, og ble godkjent i statsråd 1. oktober 2004.

Regjeringens målsetting er at alle som bor i Norge skal delta og inkluderes i samfunnet. Samfunnsmedlemmene skal oppleve at de hører til, og at de aksepteres for den de er. Regjeringen mener at det skal være rom for individuelle forskjeller som for eksempel levemåte, religion eller tankesett. Samtidig er det slik at vi også deltar i ulike sosiale sammenhenger med andre mennesker. Det å kunne tilpasse seg hverandre er derfor en viktig del av regjeringens mål (St.meld. nr. 49, 2003-2004). Inkludering dreier seg i følge stortingsmeldingen om at ansvaret ikke bare ligger på individet, men også på samfunnet. Regjeringen forventer at alle innbyggere skal ha kunnskap om norsk samfunnsliv og politikk, og introduksjonsordningen er et eksempel på hvordan samfunnet legger til rette og tilpasser det til nyankomne flyktninger. Videre ønsker regjeringen at alle skal akseptere de grunnleggende verdiene som samfunnet bygger på. På den andre siden skal det vises en vilje til å inkludere nye medlemmer av samfunnet, og rasisme og diskriminering skal motvirkes (ibid.).

De statlige målene om inkludering ligger som en del av fundamentet til utarbeidelsen av introduksjonsordningen. Introduksjonsordningen legger vekt på norskopplæring, forståelse og kunnskap om hvordan samfunnet fungerer, og arbeidstrening. På denne måten kan introduksjonsprogrammet bidra til at deltakerne kan føle seg og bli inkludert i samfunnet, samtidig som at samfunnet inkluderer deltakerne, ved at hver kommune er lovpålagt å legge til rette for introduksjonsordningen. Regjeringen mener også at når foreldre med innvandrerbakgrunn kommer raskt i arbeid og lærer samfunnet å kjenne, vil dette kunne ha positiv innvirkning på deres barns oppvekst og sosiale utvikling (St.meld. nr. 49, 2003-2004).

Det poengteres i St.meld. nr. 49 (2003-2004) at det er noen felles lover og regler som alle samfunnsmedlemmer må følge. Videre ønsker også regjeringen en felles respekt rundt samfunnets verdigrunnlag, som blant annet inneholder menneskerettigheter, kjønnslikestilling og demokrati.

2 INTRODUKSJONSORDNINGEN I NORGE

Innledningsvis i avhandlingen ble begrepene deltakelse og inkludering forklart. I forbindelse med introduksjonsordningen benytter vi begrepet deltaker, som innebærer at deltakerne er medvirkende og aktive i forhold til introduksjonsordningen. Inkludering i samfunnet, som er en av målsettingene med introduksjonsprogrammet, forutsetter at deltakeren er kvalifisert for dette, gjennom språkopplæring, samfunnskunnskap og arbeidspraksis. På samme tid forutsetter inkludering at deltakerne skal kunne beholde sine kulturelle særpreg innenfor gitte lovmessige rammer (St.meld. nr. 49, 2002-2003).

For å kunne analysere hvordan introduksjonsordningen kan bidra til inkludering i samfunnet for deltakerne og deres familier er det viktig å forklare hva introduksjonsordningen inneholder. Ved å beskrive bakgrunnen for introduksjonsordningen, og hvilke synspunkter saksbehandlerne i Storfjord og Lillevik kommune hadde på hva som var annerledes i tiden før introduksjonsordningen ble lovpålagt, vil det kunne belyse hvilke endringer den obligatoriske introduksjonsordningen medførte i de to kommunene. Vi trekker også frem relevant forskning på feltet i Norge. Til slutt i dette kapitlet har vi trukket frem hvordan introduksjonsordningen er organisert i de andre skandinaviske landene, da introduksjonsordningen ikke er unik for Norge.

Kavli, Hagelund & Bråthen (2007) fremhever at det er svært viktig for den enkelte flyktning å få mulighet til å ta styring over sitt eget liv. Samtidig er inkludering av flyktningene i arbeids- og samfunnslivet viktig for hele samfunnet. Dette kan forklares som noe av bakgrunnen for introduksjonsprogrammet, nemlig at introduksjonsordningen skal bidra til å gi deltakerne kompetanse og kunnskap til både å være selvstendige i det norske samfunnet, og å komme ut i arbeid eller utdanning.

Introduksjonsordningen har som mål å tilrettelegge for en raskere og enklere integrering av nyankomne flyktninger inn i det norske samfunnet. Norske myndigheter mener at introduksjonsordningen for nyankomne innvandrere skal bidra til at disse raskere kommer i arbeid og blir selvhjulpne, og at mulighetene for karriere og utvikling dermed også øker for den enkelte (St.meld. nr. 49, 2003-2004). Gjennom Introduksjonsloven søker norske myndigheter å

tilrettelegge for dette. Deltakelse i introduksjonsprogrammet er derfor obligatorisk for de fleste flyktninger som får opphold i Norge.

I forkant av den obligatoriske introduksjonsordningen ble det gjennomført flere prøveprosjekter i ulike kommuner, som resulterte i Lov om introduksjonsordning. Denne loven ble iverksatt 1. september 2004. Kapittel 2.1 beskriver det som var bakgrunnen for introduksjonsprogrammet.

2.1 Bakgrunnen for dagens introduksjonsordning

Dagens introduksjonsordning ble lovpålagt 1. september 2004. Ved å kort se på bakgrunnen for den lovpålagte introduksjonsordningen, vil man kunne forstå hensikten med hvorfor denne ordningen kom i stand, og hva som var intensjonen med å innføre den.

Bakgrunnen for introduksjonsordningen kan ses på fra ulike sider. Når flyktninger ankommer Norge, kommer de til et land som har mange offentlige tiltak og hjelpeordninger for å sikre at flyktningene får et best mulig liv, og en rask integrering i arbeidsmarkedet og samfunnslivet. Disse tilbudene har store likheter med andre land som tar imot flyktninger, slik som for eksempel Danmark (Djuve, Kavli, Lund og Østberg, 2001). Det gis en kort beskrivelse av Danmark sin introduksjonsordning i kapittel 2.7. Tiltakene og hjelpeordningene har likevel ikke kunnet hindre at flyktningene har fått vanskelige økonomiske rammevilkår. På 1990-tallet ble det gjennomført intervjuundersøkelser om levekår blant flyktninger og ikke-vestlige innvandrere i Norge. Disse undersøkelsene viste at denne gruppen hadde langt dårligere levekår enn den øvrige befolkningen (Kavli, 2004). En annen side av bakgrunnen for dagens introduksjonsordning kan dreie seg om at det tidligere var få krav til de som mottok sosial stønad. I St.meld. nr. 17 (1996-97) ble det trukket frem at økonomisk stønad fra det offentlige i mange tilfeller var en form for langvarig inntektssikring for nyankomne innvandrere. Introduksjonsordningen var et tiltak for å motvirke denne passive måten å motta økonomisk stønad på, da det i introduksjonsordningen blir stilt krav til deltakerne til å møte opp og delta for å få økonomisk bistand.

I forkant av den obligatoriske introduksjonsordningen gjennomførte myndighetene prøveprosjekter i noen kommuner, som dreide seg om ulike kvalifiseringstiltak. Disse tiltakene innebar fokus på den enkelte flyktnings ressurser, i stedet for å ha en standard kurspakke som var

helt lik for alle. Målsettingen var at flyktingene skulle bli kvalifisert for samfunnsdeltakelse. Lønnet arbeid ble sett på som ett av flere mål for integreringsarbeidet i kommunene (Djuve, et. al., 2001). For å få utbetalt økonomisk støtte forutsatte dette deltakelse i kvalifiseringstiltakene. St.meld. nr. 17 (1996-1997) innledet prosessen til innføring av Introduksjonsloven. Stortingsmeldingen fremhever at en viktig målsetting er at nyankomne innvandrere og flyktinger skal få en rask overgang til en yrkesaktiv tilværelse og økonomisk selvstendighet. Kvalifiseringstiltakene skulle være et heldagstilbud på fem dager i uken, og tiltakene skulle også inneholde norskopplæring og arbeidspraksis. Hver deltaker skulle få en kontaktperson i en av de etatene som samarbeidet om prosjektet. Et vilkår i stortingsvedtaket var at prosjektene skulle gjennomføres i samarbeid mellom kommune og arbeidskontor (Djuve, et. al., 2001). I Stortingsmelding nr. 17 (1996-97) ble det skrevet at det skulle vurderes andre alternativer til økonomisk stønad enn sosialhjelp, og dette er bakgrunnen for introduksjonsstønad, der utbetaling forutsetter aktiv deltakelse i introduksjonsprogrammet.

Målet med introduksjonsordningen blir beskrevet i kapittel 2.3, men loven går kort sagt ut på at de som kvalifiserer for introduksjonsprogrammet, har rett og plikt til å delta aktivt i programmet, der de skal ha norskopplæring, opplæring i samfunnsfag og samfunnsforhold, og få arbeidslivskunnskap (Lov om introduksjonsordning, 2003).

2.2 Tiden før introduksjonsordningen i Storfjord og Lillevik kommune

I denne oppgaven har vi foretatt intervjuer i to kommuner, som vi har kalt Storfjord og Lillevik kommune. For å kunne forstå dagens organisering av introduksjonsprogrammet i disse to kommunene, ba vi saksbehandlerne vi intervjuet å forklare hvordan introduksjonsordningen ble introdusert i deres kommune.

Storfjord var en av kommune som ble tatt ut av Utenriksdirektoratet (UDI) til å delta i et forprosjekt til introduksjonsordningen forklarte Karin, som er programrådgiver i Storfjord kommune. Dette forprosjektet het kvalifiseringsprogram, og ble igangsatt i perioden 1999 – 2000. Lillevik var ikke en del av dette kvalifiseringsprogrammet. Lillevik kommune innførte introduksjonsordningen i sin kommune høsten 2004.

Programrådgiverne ved Flyktningkontoret i Storfjord kommune og flyktningkonsulentene ved flyktningkontoret i Lillevik kommune har betraktninger om hva som var utfordringer før Lov om introduksjonsordning trådte i kraft. Ved å se på hva som var utfordringer i inkluderingsarbeidet tidligere kan dette være med å belyse om det har skjedd endringer i Storfjord og Lillevik kommune etter at Lov om introduksjonsordning ble innført, og hva de eventuelle endringene innebærer for deltakerne på dagens introduksjonsprogram.

2.2.1 Storfjord kommune

I Storfjord kommune ble kvalifiseringsprogrammet igangsatt i 1999. Deltakerne som ble valgt ut til å delta i kvalifiseringsprogrammet var innvandrere med liten eller ingen utdanning. Guro, en av programrådgiverne vi intervjuet, fortalte at flyktningkontoret hadde problem med å få arbeidstrening til deltakerne på denne tiden. Mange bedrifter sa nei til å ha deltakerne ved kvalifiseringsprogrammet i arbeid. Noe av årsaken til dette mente Guro var at deltakerne ved kvalifiseringsprogrammet hadde liten eller ingen skole bakgrunn. Storfjord kommune gikk i denne perioden vekk fra sosialhjelp, og tok i bruk kvalifiseringsstønad. Kvalifiseringsstønad var på 200 kroner dagen, og ble utbetalt ved oppmøte. ”Vi begynte allerede i denne perioden å kreve at begge, både kvinnen og mannen skulle lære norsk, dette var jobben deres”, forklarte Guro. Vi kan ut fra dette se at det allerede da ble stilt krav til deltakerne. Regjeringen mener at arbeid er veien til inkludering av innvandrere, og økt deltakelse av innvandrere i arbeidslivet er viktig for å sikre en god samfunnsutvikling (St.meld. nr. 49, 2003-2004). Guro fortalte videre at ”vi ser at etter at introduksjonsordningen trådte i kraft, at det har blitt mindre misnøye med å begynne på skole og i jobb”. Karin sa at etter introduksjonsordningen trådte i kraft er det flere deltakere som er under tiltak etter endt introduksjonsordning.

2.2.2 Lillevik kommune

Lillevik kommune startet ikke introduksjonsprogrammet før det ble lovpålagt i 2004. Ved flyktningkontoret i Lillevik spurte vi programrådgiverne hva de så på som utfordring med nyankomne flyktninger før de innførte introduksjonsordningen i kommunen. Petter, en av flyktningkonsulentene i Lillevik, forklarte at ”det er jo et hardt press, men det har jo ført til at mange, altså i forhold til før introduksjonsordningen begynte, så det er en del her som er

langtidsledige sosialhjelpsmottagere som har vært innvandrere, som ikke er blitt stilt så mye krav til”. Petter mener at tidligere har mange vært langtids arbeidsledige på sosialhjelp, fordi det ikke ble stilt noen krav til innvandrerne. Anders, en av de tre flyktningkonsulentene i Lillevik kommune fortalte at det er få deltakere som har gått i introduksjonsprogrammet som mottar full sosialhjelp. Anders mente at Lillevik kommune har erfaring om at det er færre som er langtidsledige etter at introduksjonsordning kom.

Storfjord kommune har noen års lengre erfaring i arbeidet med introduksjonsordningen i forhold til Lillevik fordi Storfjord var med i UDI sitt forprosjekt. Alle saksbehandlerne fremhever at tidligere ble det ikke stilt noen krav for å motta offentlig økonomisk stønad, men at kravene som blir stilt til deltakerne i introduksjonsordningen har bidratt til at flere deltakere kommer ut i arbeid eller utdanning etter endt introduksjonsordning. Denne utviklingen vil kunne være sentral for deltakernes inkludering i samfunnet, da arbeid og økonomisk selvstendighet er områder som trekkes frem som viktige i en inkluderingsprosess (jfr. St.meld. nr. 17, 2000-2001, St.meld. nr. 6, 2002-2003, og St.meld. nr. 49, 2003-2004).

2.3 Innholdet i lov om introduksjonsordning

Vi har beskrevet bakgrunnen for dagens introduksjonsordning, der bekjempelse av passive sosialhjelpsmottakere, dårlige levekår og lav arbeidsdeltakelse blant flyktninger og ikke-vestlige innvandrere var hovedgrunnen til at introduksjonsprogrammet ble lovpålagt. Den 1. september 2003 ble lov om introduksjonsordning for nyankomne flyktninger innført som en frivillig ordning for kommunene. Ordningen ble gjort frivillig for at den ikke skulle komme for brått på kommunene eller redusere kommunenes villighet til å ta imot flyktninger (Lund, 2003). Loven ble gjort obligatorisk for alle kommuner som bosetter flyktninger fra og med 1. september 2004 (Djuve og Kavli, 2005).

Introduksjonsprogrammet har som mål å gi deltakerne det de trenger av kompetanse for at de skal kunne gå over i ordinær jobb eller utdanning ved utløp av kvalifiseringsperiode på inntil to år. Et annet mål er at deltakerne skal arbeide med å styrke sine sosiale nettverk i løpet av introduksjonsprogrammet (Lund, 2003). Da introduksjonsprogrammet omfavner deltakere i alderen 18- 55 år, vil det potensielt være mange ulike behov å dekke. Større kommuner vil som

regel ta imot flere flyktninger, og mest sannsynlig ha et bredere tilbud enn i mindre kommuner. Små kommuner med få deltakere kan for eksempel få problemer med å dekke behovet til deltakere som er analfabeter, samtidig som de skal kunne møte behovet til deltakere som ha høyere utdanning og som ønsker noe mer enn elementær grunnskoleutdanning. Det viser seg at små kommuner ofte ikke har nok ressurser til å gi et fullverdig individuelt program (ibid.).

Introduksjonsprogrammet er helårig og på fulltid, og skal vare i inntil to år. Likevel er det lovhemmel for at når særlige grunner taler for det, kan introduksjonsprogrammet vare i inntil tre år. Introduksjonsprogrammet tar sikte på å gi grunnleggende norskopplæring, innsikt i norsk samfunnsliv, og forberede for deltakelse i yrkeslivet (Lov om introduksjonsordning, 2003). Samfunnsopplæringen skal ifølge læreplanen legge vekt på temaer som familieliv, barneoppdragelse, kvinners og barns rettigheter, likestilling, arbeid og arbeidsliv (Kavli, 2007). Dette er områder som kan bidra til ikke bare deltakerens inkludering, men som også kan ha innvirkning på deltakernes families inkludering og deltakelse i samfunnet.

2.3.1 Hvem har rett og plikt til å delta i introduksjonsprogrammet?

Lov om introduksjonsordning gir klare retningslinjer til hvem som skal være deltakere i introduksjonsprogrammet. Dette er nyankommede flyktninger mellom 18 og 55 år som har behov for grunnleggende kvalifisering. Med nyankommet forstås det som en som har vært bosatt i en kommune i mindre enn to år når vedtaket om introduksjonsordningen skal treffes. Rett og plikt til deltakelse i introduksjonsprogram gjelder kun for personer som er bosatt i kommunen i henhold til særskilt avtale mellom utlendingsmyndighetene og kommunen. Nærmere kriterier i forhold til hvem som har rett og plikt til å delta, blir beskrevet i § 2 i Lov om introduksjonsordning (2003).

2.3.2 Introduksjonsstønad

Introduksjonsstønad følger introduksjonsprogrammet. I følge lov om introduksjonsordning § 8, har personer som deltar i introduksjonsprogrammet krav på introduksjonsstønad. Denne stønaden skal være det dobbelte av folketrygdens grunnbeløp. Deltakere som er under 25 år, får kun 2/3 av dette beløpet. Utbetalingen er betinget av at deltakeren deltar på

introduksjonsprogrammet. Stønadene gjelder for en person, uavhengig om deltakeren har familie eller hvilke utgifter deltakeren har. Dersom både mann og kone deltar på introduksjonsprogrammet samtidig, får begge få utbetalt introduksjonsstønad. Stønadene er skattepliktige, og utbetalingen skjer etterskuddsvis. Alt ureglementert fravær blir trukket fra stønadene. Ureglementert fravær er fravær der man ikke har sykemelding, fått permisjon eller har brukt egenmelding (Lov om introduksjonsordning, 2003, og ⁴). En deltaker kan arbeide i tillegg til introduksjonsprogrammet, og den lønnen kommer da i tillegg til introduksjonsstønadene.

2.4 Forskning rundt introduksjonsordningen i Norge

Introduksjonsordningens målsetting er at deltakerne skal integreres raskere i samfunnet. Dette skal gjøres gjennom språkopplæring, at deltakerne får innsikt i norsk samfunnsliv, og arbeidstrening. Det er gjort mye forskning rundt introduksjonsordningen, og hvordan den har fungert i de årene den har vært obligatorisk. Dette har vært både kvalitative og kvantitative studier. Når det gjelder forskning på hvordan introduksjonsordningen kan bidra til inkludering i samfunnet for deltakerne og deres familier, har vi ikke funnet at dette har blitt gjort før.

I 2006 skrev Monica Lund et notat for Fafo (en samfunnsvitenskapelig forskningsstiftelse), der hun trekker erfaringer fra noen kommuners deltakelse i et prosjekt som var i regi av Utenriksdirektoratet (UDI). Hensikten med notatet til Lund var å se på ulike erfaringer i de aktuelle kommunene, slik at andre kommuner kan få en rask oversikt over hva som er forsøkt og hvilke erfaringer dette har gitt (Lund, 2006).

IMDi har skrevet flere rapporter som tar for seg deltakelse og måloppnåelse. IMDi-rapport 6/2006, inneholder innlegg som ble holdt på konferansen "Intro 2 år". Denne ble holdt i 2006. I tillegg inneholder rapporten en spørreundersøkelse. Denne ble gjennomført for å måle resultater av introduksjonsordningen, i forhold til resultater i form av hvor mange deltakere som endte programmet i arbeid eller utdanning. Spørreundersøkelsen gjaldt alle kommuner som IMDi antok hadde deltakere i introduksjonsprogram.

⁴

hentet fra <http://www.IMDi.no/Documents/BrosjyrerHefterHaandbok/1Temahefte140206.pdf>.

I 2007 evaluerte Fafo introduksjonsordningen i samarbeid med Institutt for samfunnsforskning. Evalueringen omfattet 8 kommuner, hvor de intervjuet mellomledere, programrådgivere, lærere og deltakere. I denne rapporten rettes søkelyset mot norske kommuners iverksetting av introduksjonsordningen og mot hvordan det så langt er gått med de deltakerne som har avsluttet introduksjonsprogram i den perioden ordningen har vært obligatorisk (Kavli et. al., 2007).

Statistisk Sentralbyrå produserte i 2007 en publikasjon kalt ”Monitor for introduksjonsordningen”, skrevet av Bjørn Mathisen. Monitoren beskriver deltakelse i arbeidslivet for deltakere som gikk ut av programmet i løpet av 2005, per november 2006. Målet med monitoren er etter hvert å følge kohorter⁵ av personer som går ut av programmet over en lengre tidsperiode, og måle utviklingen i årene fremover (Mathisen, 2008).

Heidi Anderssen, som studerte ved Institutt for planlegging og lokalsamfunnsforskning ved det samfunnsvitenskapelige fakultet på Universitetet i Tromsø publiserte sin masteroppgave våren 2007. Oppgaven hadde tittelen ” Introduksjonsordningen - Inkludering, ansvarliggjøring og symbolsk vold”. Oppgaven inntok et maktperspektiv, og så på hvordan den enkelte ansatte håndterte rollen som myndighetsutøver og veileder overfor innvandrere.

IMDi utarbeidet en ny rapport i 2008. Denne rapporten er basert på en elektronisk spørreundersøkelse i desember 2007 som ble sendt til 249 kommuner. Undersøkelsen gikk ut på hvor mange deltakere som hadde vært med i programmet, og hvor mange deltakere som hadde sluttet eller avbrutt programmet. Deretter ble kommunene bedt om å oppgi én sluttårsak. I tillegg ble kommunene bedt om å rapportere inn hvor mange av de deltakerne som hadde avsluttet/avbrutt programmet i løpet av 2007, som hadde brukt mindre eller mer enn to år i programmet. Avslutningsvis i undersøkelsen ble kommunene/ bydelene bedt om å rapportere inn hvor mange av deltakerne som hadde avsluttet/avbrutt programmet i løpet av 2007, som fortsatt var mottakere av økonomiske overføringer som sosialhjelp, trygd eller annen støtte til livsopphold (IMDi rapport7/2008).

⁵ En *kohort* er en gruppe individer som har en viktig begivenhet felles, i dette tilfellet at de deltar i introduksjonsprogrammet.

Forskningen som er gjennomført baserer seg mest på hvor mange av deltakerne som har gått ut i jobb, og vektlegger ikke andre områder som kan bidra til deltakernes inkludering i samfunnet, (for eksempel språk eller kunnskap om samfunnet). Det er heller ikke vektlagt hvilken betydning introduksjonsordningen kan ha for deltakernes familier og deres inkludering i samfunnet. Videre har vi heller ikke funnet forskning der deltakernes egen opplevelse kommer frem. Dette blir hva vi baserer analysen vår på.

2.5 Introduksjonsordningen i de skandinaviske landene

I Norge er som nevnt introduksjonsordningen lovpålagt. Introduksjonsordning for nyankomne flyktninger er ikke noe som er særegent for Norge. I flere land finnes det tilsvarende ordninger, og det kan i forbindelse med vår avhandling være hensiktsmessig å kort se likheter og ulikheter i forhold til hvordan introduksjonsprogrammet er lagt opp i andre land, for å vise at det finnes andre måter å inkludere deltakerne i samfunnet på. Vi har valgt å sette fokus på de skandinaviske landene, Danmark og Sverige. Vi ser at det er noen likheter, men samtidig forskjeller i blant annet kravene som blir stilt til deltakerne og til kommunene, samt når det gjelder bosettingen av deltakerne.

Djuve og Kavli (2007) skriver i sin rapport ”Integrering i Danmark, Sverige og Norge – felles utfordringer, like løsninger?” at nyankomne innvandrere tradisjonelt sett har frivillig deltatt i språkundervisning og annen type kvalifisering. Hvordan introduksjonsprogrammene i de Skandinavia er utformet og i hvilken grad de ser ut til å fungere, vil komme frem i teksten nedenfor. Det finnes lite tilgjengelig forskning på dette feltet fra de siste tre årene, slik at det må tas høyde for at det kan ha skjedd nye endringer i de ulike landene i løpet av denne tiden.

2.5.1 Danmark

I Danmark ble ”integrationsloven” satt i verk 1. januar 1999, etter at loven ble vedtatt 1. juli 1998. Formålet med loven var å bidra til bedre integrering av de nyankomne innvandrerne ved at de får like muligheter til å delta i samfunnet som resten av befolkningen i Danmark. Lovens hensikt skal også være med på å gjøre nyankomne innvandrere økonomisk uavhengig av staten, og til å gi innsikt og kunnskap om det danske samfunnets normer, verdier og regler. Ved at staten

i samarbeid med kommunene bosetter de nyankomne innvandrerne, vil dette føre til en jevn geografisk fordeling, som også er noe av lovens intensjon (NOU, 2001:20). Integrationsloven plasserte ansvaret for integreringsarbeidet til kommunene, og dette arbeidet er lovpålagt til å gjelde i tre år. Loven omfatter både flyktninger og de som kommer på familiegjennomføring (ibid.).

2.5.2 Sverige

Sverige har hatt en form for struktur som omfattet introduksjonsprogram og introduksjonsplaner for flyktninger siden 1. januar 1991. I 1993 trådte ”lov om introduksjonsersättning til flyktningar och vissa andra utlänningar” i kraft. Lovens hensikt var at kommunene i stedet for å utbetale sosialhjelp, kunne utbetale en godtgjøring i en introduksjonsperiode der mottakerne skulle være aktivt deltakende i et individuelt introduksjonsprogram (NOU, 2001:20)

Det ble i 2003 anbefalt lovregulering av introduksjonsordningen i Sverige av en komité, hvis oppgave var å utrede flyktningmottakene og introduksjon, men dette avviste Riksdagen. Argumentet var at det obligatoriske innholdet som svensk språkopplæring, skolegang og inntektssikring var allerede lovregulert i SOU 2003:247. Mottaket av flyktningene ble i 2007 et samarbeid med Migrationsverket, länsstyrelserna, Arbetsförmedlingen og Sveriges Kommuner och Landsting (SKL)⁶.

2.5.3 Likheten mellom de skandinaviske landene

Rambøll Management (2006) har etter oppdrag fra IMDi skrevet en rapport om ”Gjennomgang av studier og undersøkelser om flyktninger og innvandrere med særskilte behov”. Her tar de for seg erfaringer i Norge, Sverige og Danmark. Den norske introduksjonsordningen for nyankomne kan sammenlignes med introduksjonsprogrammene i Danmark og Sverige. Alle programmene inneholder språkundervisning, samfunnsforhold og tilpasning til arbeidslivet. I tillegg er iverksettingen av den statlige introduksjonspolitikken den enkelte kommunes ansvar.

⁶ hentet fra <http://www.regeringen.se/sb/d/2279/a/85090>).

Introduksjonsordningen er helårig, og er et fulltids kvalifiseringsprogram. Dette er den store likheten mellom de skandinaviske landene (ibid.).

2.5.4 Ulikhetene mellom de skandinaviske landene

Likevel finnes det forskjeller blant landene. I Danmark og Norge er introduksjonsordningen en lovpålagt obligatorisk ordning. I Sverige er ikke introduksjonsordningen lovpålagt, men er en avtale mellom sentrale aktører. Introduksjonsordningen anbefales de nyankomne flyktingene, men er ikke obligatorisk. Når det gjelder tildeling av økonomiske midler til kommunene, og den statlige føringen på hvordan introduksjonsordningen skal utformes med tanke på innhold, er dette ulikt i de skandinaviske landene. Når det gjelder bosettingspolitikken, er også denne ulik i de skandinaviske landene. I Norge og Danmark er det staten i samarbeid med kommunene, som bestemmer hvor flyktingene skal bo. Dette fører til at bosettingen blir spredt i landet og innen de fleste kommunene. I Sverige er det i stor grad flyktingene selv som bestemmer hvor de skal bo, så sant de finner egnet bolig selv. Dette fører til at i Sverige er det store utfordringer, spesielt for de tre største kommunene, da de aller fleste flyktingene blir boende i samme område. Dette kan føre til en segregering fra samfunnet. Noen kommuner inngår bosettingsavtaler med de sentrale aktørene som er en del av introduksjonsavtalen (Djuve og Kavli, 2007, Kavli et. al., 2007).

Sett i forhold til denne studien, vil dette med andre ord innebære at dersom vi hadde sett på introduksjonsordningens betydning for deltakernes inkludering i Sverige eller Danmark, er det mulig vår analyse ville vektlagt andre forhold. Det er spesielt i Sverige som organiseringen av introduksjonsordningen er ulik Norge. Danmark har i utgangspunktet lik organisering som Norge.

Vi har i denne studien gjennomført intervjuer i to kommuner, noe som kunne vært en utfordring i Sverige, der introduksjonsordningen ikke er lovpålagt. I Sverige kunne det forekommet at det var kommuner som ikke hadde deltakere i introduksjonsprogrammet. Videre bor de fleste flyktingene i Sverige i større befolkningskonsentrasjoner. Dette fører til andre utfordringer enn de som preger inkluderingsarbeidet i Norge. I Sverige står en i dette arbeidet overfor utfordringer hvor hele befolkningen i enkelte områder opplever segregering og marginalisering. På en annen side inneholder også introduksjonsprogrammet i Sverige språk- og samfunnsopplæring og arbeidstrening, slik at mange av virkemidlene er de samme. Den antatt største forskjellen mellom

Norge og Sverige har å gjøre med at i Sverige er ordningen frivillig mens den er obligatorisk i Norge. I Sverige er derfor deltakelse i introduksjonsprogrammet mer avhengig av deltakerens motivasjon enn i Norge og Danmark, fordi deltakeren selv som velger om han/hun ønsker å delta eller ikke. Danmark har en relativt lik utforming av sin introduksjonsordning som Norge, men var tidligere ute med å lovpålegge introduksjonsordningen. Dette betyr at studien vi gjennomfører, ved å se på arbeidet med introduksjonsordningen i to kommuner antakelig har større relevans for tilsvarende ordning i Danmark enn i Sverige. Samtidig kan en stille spørsmål om ikke den norske introduksjonsordningen i større grad burde ha hentet erfaringer fra den danske, siden det danske introduksjonsprogrammet har pågått over lengre tid enn den norske.

3 METODE

Vi har nå beskrevet hva som er bakgrunnen for introduksjonsordningen. Vanskelige økonomiske rammevilkår, lav arbeidsdeltakelse og passivt mottak av sosialhjelp blant innvandrere var hovedgrunnene til at dagens obligatoriske introduksjonsordning ble til. Forskning som er gjort i forhold til introduksjonsordningen beskriver at deltakelse i introduksjonsordningen har økt arbeidsdeltakelsen og språkkunnskapene til deltakerne. I Danmark og Sverige finnes også introduksjonsprogrammet, men disse er noe ulikt organisert, der Danmark har store likheter med introduksjonsprogrammet i Norge.

I dette kapitlet retter vi fokus mot den metoden vi benyttet for å kunne besvare problemstillingen. Metodedelen er lagt opp ved at vi først presenterer hva forskningsmetode er. Deretter presenteres vårt utvalg og vår posisjon i forhold til kommunene Storfjord og Lillevik og familiene vi intervjuet der. Vi har valgt å bruke kvalitativ tilnærming i studien vår, og dette blir utdypet videre i kapittel 3.3. Vi har videre valgt å bruke semistrukturerte intervjuer, noe vi kommer nærmere inn på i kapittel 3.4. Etter at intervjuene var foretatt, transkriberte vi ut intervjuene, og dette blir et eget tema i dette kapittel 3.5. Til slutt har vi med noen betraktninger rundt bruk av tolk, da dette var noe vi måtte bruke i det ene intervjuet.

I denne forskningsprosessen har det vært nødvendig å foreta noen valg i forhold til hva vi ønsket å finne ut, og hvordan vi skulle gå frem i prosessen for å kunne besvare på problemstillingen. Dette er det som kalles metode. Vi som forskere har et vitenskapelig ansvar overfor profesjonen og for våre intervjuobjekter. Forskningsprosjektet bør i følge Kvale (2008) produsere kunnskap av verdi, og kunnskapen bør være så kontrollert og verifiserbar som mulig. Kunnskapen i denne oppgaven vil dreie seg om introduksjonsordningens betydning for deltakernes og deres families inkludering i samfunnet, sett ut fra de intervjuene vi hadde med våre informanter. I det som følger presenterer vi hvilke metoder vi brukte for å innhente informasjon og de refleksjonene vi hadde rundt denne prosessen.

3.1 Forskningsmetoden

I en slik oppgave som dette er det viktig å utdype hvorfor vi har valgt en slik fremgangsmåte som vi har gjort, slik at leseren skal gjøres kjent med forskningsprosessen. Forskningsmetode handler om hvordan man skal innhente kunnskapen om et fenomen, hvilke fremgangsmåter som er hensiktsmessige og hvordan disse bør anvendes, samt hvorvidt den valgte metoden gir den kunnskap man er interessert i (Grønmo, 2007). Med andre ord dreier metoden seg om hvilke valg vi har tatt i en forskningsprosess, og hvordan vi kunne innhente den informasjonen vi trengte. Vi har i vår oppgave valgt en kvalitativ fremgangsmåte. Bakgrunnen for valget av kvalitativ undersøkelsesmetode var at vi ønsket å gå nærmere inn på feltet å se på særtrekkene, ikke bare antall og utbredelse. Ved å intervju informanter vil vi kunne se på hvilken betydning introduksjonsordningen har på familier med barn sin inkludering i samfunnet, ved å belyse det fra både foreldrene og de som jobber på flyktningkontoret sin side. Kvalitative undersøkelsesmetoder kan sees som et middel til å søke informasjon om og skape forståelse for sosiale fenomener som studeres, og den sammenhengen dette inngår i (Thagaard, 2009).

I vår forskningsstudie er det fortolkning og informantenes egne opplevelse av situasjonene som står i fokus. Dette vil medføre at etterprøvbareheten av resultatet kan være vanskelig.

Intersubjektiviteten i vår oppgave rettes mot hele forskningsprosessen vår, ikke bare rundt resultatet. Vi må derfor gi andre et innblikk i vår forskningsprosess ved at vi beskriver våre formuleringer og metoder, og gir leseren forforståelse og vår tolkning av det innsamlede datamaterialet til studien. Det vil også være vanskelig å være objektiv i en kvalitativ studie som vårt. En av grunnene er at det kan være problemer med reproduserbarhet, det vil si at det er vanskelig for andre forskere å gjennomføre den samme studien og få det samme resultatet. Vi brukte semistrukturerte intervju, hvor vi stilte oppfølgende spørsmål uavhengig av intervjuguiden. En annen side er at vi som forskere kan fortolke handlinger, tekster, tegn og symboler og lignende. Wormnæs (2004) påpeker at objektiviteten kan bero på hvordan forskningsprosessen er utført, og hvordan resultatet blir presentert.

Et viktig etisk prinsipp er konfidensialitet, noe som blant annet innebærer anonymisering av informantene. Vi har derfor i studien valgt å bruke fiktive navn på våre informanter og disse ble presentert i kapittel 1.5.

3.2 Utvalg og vår posisjon

Vi tok kontakt med flyktningkontorene i de to aktuelle kommunene og presenterte vår problemstilling og hvem vi ønsket å intervju. Det var to programrådgivere i Storfjord kommune og tre flyktningkonsulenter i Lillevik som sa seg villig til å stille opp til intervju. Vi spurte deretter programrådgiverne og flyktningkonsulentene om de kunne finne fire familier i sin kommune som var eller hadde vært i introduksjonsordningen, som de anså som suksessfamilier. Vi ble tildelt to suksessfamilier fra Storfjord kommune og tre fra Lillevik. Vi tok ikke kontakt med familiene før de hadde sagt seg villige til å være en del av vår studie.

Informantene i vår studie ble da to programrådgivere i Storfjord kommune, tre flyktningkonsulenter fra Lillevik kommune og fem familier som hadde vært eller var deltakere i introduksjonsordningen. Familiene som vi intervjuet har barn i ulike aldersgrupper. Ingen av informantene ved flyktningkontorene har uttalt hva de mener er suksessen til de aktuelle familiene.

Kommunene er valgt ut på bakgrunn av at Storfjord er en middels stor by i Norge, mens Lillevik er en liten kommune. Kommunene tar imot ulikt antall flyktninger per år; Storfjord tok i 2009 imot 115, mens Lillevik tok imot 10. Ved at kommunene har ulik størrelse vil vi kunne belyse ulik praksis i gjennomføringen av introduksjonsordningen.

3.2.1 Informantene ved flyktningkontorene

De første intervjuene foretok vi ved flyktningkontorene i Storfjord og Lillevik. Intervjuene ble foretatt på møterommet til avdelingen. Vi valgte derfor å sette oss på den ene siden av bordet, mens vi hadde informantene fra flyktningkontoret på den andre. Bakgrunnen var at det gjorde det enklere for oss å foreta intervjuene i forhold til båndopptakeren. Da kunne båndopptakeren ligge midt på bordet, slik at denne fanget opp det som ble sagt uten at vi måtte flytte på den, da den lett kunne blitt ett forstyrrende element. Intervjuene ved flyktningkontorene ble innledet med en kort prestasjon om hvem vi var og informantene undertegnet deretter fritt og informert samtykke. De ble også forespurt om det var greit at vi brukte båndopptaker. Bruk av båndopptaker ble godtatt av alle informantene som vi intervjuet på flyktningkontorene.

Ved intervjuet i Storfjord kommune kom den ene programrådgiveren litt senere til intervjuet. Vi startet intervjuet med programrådgiveren som var kommet til tiden, da de på forhånd at informert oss om at de ikke hadde så mye tid til rådighet. Da den siste informant kom, stoppet vi båndopptakeren slik at vi kunne gi henne samme informasjon som kollegaen hennes og at hun også fikk skrevet under det fritt og informerte samtykke. Det var viktig for oss at begge programrådgiverne fikk lik informasjon om studien og at samtykkeerklæringen var underskrevet før vi startet intervjuet.

Ved Lillevik kommune var det tre flyktningkonsulenter som var våre informanter. Vi valgte også i dette intervjuet å plasser informantene på samme side av bordet med båndopptakeren så nærme som mulig, da vi hadde god erfaring med dette fra intervjuet i Storfjord. Det ble litt prating mens flyktningkonsulentene underskrev fritt og informert samtykke erklæring. Den ene flyktningkonsulenten, Anette, fortalte at siden det er en så liten kommune og at de bare er tre stykker som arbeider ved flyktningkontoret, er de blitt en svært sammensveiset team. Vi opplevde at det var en lett stemning under intervjuet. Ved begge intervjuene var det den ene forskeren som intervjuet mens den andre forskeren var med å stille oppklarende spørsmål.

Vi så etter intervjuene på flyktningkontoret at det var en fordel at vi begynte intervjuene med saksbehandlerne. Vi opplevde at vi fikk en bedre innsikt i hva som var relevant å spørre familiene om, som for eksempel temakurs, språkpraksis og foreldrerollen. Vi brukte derfor våre erfaringer fra intervjuene med flyktningkontoret til å videreutvikle intervjuene med familiene. Vi brukte også tid på å øve oss til intervjuene, slik at vi var best mulig forberedt i forhold til intervjusituasjonen. Vi øvde på å stille spørsmålene og det å stille oppfølgingsspørsmål. Ved at vi øvde fikk vi mulighet til å forbedre spørsmålene og vi ble tryggere i intervjurollen til møtet med de ulike informantene.

3.2.2 Informantene i familiene

Vi var veldig spent på hvordan vi ville bli mottatt og hvilken rolle vi ville få i forhold til informantene i familiene, da vi begge er kvinner. Thagaard (2009) sier at ytre kjennetegn som kjønn og alder kan ha betydning for hvordan informantene opplever forskerne. Vi opplevde å bli veldig godt mottatt i alle familier. Vi brukte mye tid i forkant av hvert av intervjuene til å prate

om løst og fast med informantene. Vi valgte denne fremgangsmåten for å myke opp stemningen. I hvert av intervjuene ble vi vist rundt i hjemmene vi besøkte, noen hadde laget kaker til vi kom, andre hadde satt frem kaffe og te.

Den ene av oss kommer fra en annen kant av landet og har annen dialekt enn den som er vanlig i kommunene hvor intervjuene foregikk. Mange synes det var vanskelig å skjønne dialekten. Vi bestemte oss etter hvert for at den av oss med østlandsdialekt skulle stille spørsmålene under intervjuet. Vi fortalte informantene at vi hadde valgt å gjøre det slik. Vi forklarte det med at ikke bare de som var relativt ferske med det norske språket hadde problemer, men at vi hadde erfaring med at mange på østlandet synes at det var vanskelig å skjønne dialekten fra vestlandet. Det kan være at det hjalp til å redusere noe av betydningen av at det var språkbarrierer mellom oss. Når forskeren med vestlandsdialekt snakket, henvendte informantene seg til medforsker fordi de ikke alltid forstod hva forskeren fra vestlandet sa.

Etter at vi hadde hatt en uformell innledning på intervjuene, hadde vi en kort presentasjon om hvem vi er. Vi innledet alle intervjuene med informasjon om studien og at det var frivillig. De som ble intervjuet underskrev erklæringen om fritt og informert samtykke. Dette leste vi også høyt for informantene, slik at de kunne stille spørsmål om det var noe de lurte på eller ikke skjønnte. Vi spurte også om det var greit at vi brukte båndopptaker og hvorfor vi ønsket å bruke den. Alle informantene godkjente dette. Da intervjuet var ferdig, ble det også litt småsnakk med informantene, slik at det ble en naturlig avslutning for de og for oss.

3.3 Kvalitativ metode

Den kvalitative metoden blir ofte benyttet innenfor samfunnsvitenskapene. Ulike teknikker kan inngå i metoden som skal føre frem til økt informasjon om det feltet vi undersøker. Ved å velge et kvalitativt forskningsopplegg, forutsetter det at opplegget ikke er fastlagt på forhånd, men at mye blir til underveis i prosessen (Thagaard, 2009). Problemstillingen til studien var i begynnelsen vag. Vi ønsket å definere den endelige problemstillingen etter at vi hadde blitt kjent med empirien.

Da vi kom til intervjusituasjonen, valgte vi bevisst å begynne intervjuene våre på flyktningkontorene i de ulike kommuner. Vi hadde lest noe om introduksjonsordningen, men mye var nytt for oss. Ved at vi startet intervjuene på flyktningkontorene kunne vi videreutvikle intervjuguidene til familiene. Det var viktig at vi hadde enkle og gjennomtenkte spørsmål til familiene da vi ikke visste hvilket språkgrunnlag familiemedlemmene hadde. Fangen (2004) mener at idealet er å gå inn i feltet med åpent sinn, samtidig som man tilnærmer seg det på en hensiktsmessig måte.

I analysen av kvalitativt innsamlet materiale er det opp til oss som forsker å velge hvilke deler av datamaterialet som best belyser studiens tema (jfr. Kvale, 2008). Ved bruk av kvalitative intervju kan dette komme til uttrykk ved at forsker fremhever sitat, gjerne fra et intervju som i transkribert form rommer flere sider. Bruk av korte sitater er praktisk i forhold til plassbegrensningen. Vi opplever at det ligger mye makt i vår forskerrollen, da vi på mange måter er de som styrer leserens fortolkning av empirien ved våre valg av sitater. Det ble derfor viktig med åpenhet omkring innsamling, behandling og analyse av data, denne åpenheten vil kunne styrke studiens reliabilitet og validitet, det vil si studiens målenøyaktighet og gyldighet (ibid.). Når det gjelder kvalitativ forskning vil graden av validitet være høy dersom vi undersøker noe vi faktisk sier at vi skal undersøke og stiller kritiske spørsmål til funnene og måle disse mot annen forskning hevder Grønmo (2007). Ved kvalitative data kan reliabiliteten vanskelig og sjelden vurderes av resultatet da det ikke finnes standardiserte metoder, og fordi man ikke kan forvente at gjentakelse av samme undersøkelse av kvalitative fenomener vil gi samme resultat (Wormnæs, 2004).

I intervjuene benyttet vi semistrukturerte spørsmål. Ved semistrukturerte intervjuene er det naturlig å stille oppfølgingsspørsmål, de kommer da spontant i intervjusituasjonen. Ved at spørsmålene er spontane vil de sjelden eller aldri være like fra intervju til intervju. Vi opplevde at informantene var med og styrte intervjusituasjonen. Noen ønsket å fortelle mye, andre korte. Noen ønsket at vi stilte hyppigere spørsmål, mens andre hadde lengre besvarelser. Det vil derfor i vår analyse være noen informanter som blir sitert oftere enn andre. Dette kommer av at de hadde besvarelser som vi så som nyttig i forhold til vår problemstilling. Kritikken av dette kan være at vi kan bli for ensidige, at vi bare får frem en side av saken. Men på den annen side er det informanter fra både flyktningkontor og familier som ofte blir sitert. Vi som forskere kan

underbygge reliabiliteten ved å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen.

I et kvalitativ studie kan de opprinnelige problemstillingene og begrepene være vage og upresise, for så å bli presisert underveis i prosessen. Ulempene ved slik vaghet og upresisitet oppveies i noen grad av at studiet kan være åpent for uventet informasjon og helt nye innfallsvinkler i hele prosessen (jfr. Grimen, 2007).

Da vi var i startfasen av oppgaven hadde vi en veldig upresis problemstilling: ”Hvordan definerer Lillevik og Storfjord kommune god integrering av nyankomne innvandrere, og hvordan kommer dette til syne gjennom introduksjonsordningen?”. Da denne ble altfor lite konkret, samt at det var lite fokus på familier, forsøkte vi å konkretisere problemstillingen, og det var denne vi gikk ut fra da vi laget intervjuguiden: ”Hvilket samsvar er det mellom intensjonen fra flyktningkontorene og den personlige opplevelsen til deltakerne av introduksjonsordningen, og i hvilken grad fokuseres det på barna?”. Ut fra intervjumaterialet så vi at det var hensiktsmessig å endre problemstillingen igjen, som ble den endelige problemstillingen: *Hvilken betydning kan introduksjonsordningen ha for deltakernes inkludering i samfunnet, og kan denne deltakelsen ha betydning for deres familier?*

Vi hadde en forforståelse om hva som var målsettingen med introduksjonsordningen. Vi hadde lest noe litteratur og hadde noe innsikt på forhånd. Etter det første intervjuet i Storfjord fikk vi innsyn i deres oppbygning og syn på introduksjonsordningen i forhold til familiene. Dette synet kan man i etterkant også se var med å farge intervjuet i Lillevik. Vi hadde nok en forforståelse om at kommunene skulle være mye mer like enn de er. Da vi startet prosessen med intervjuguide og intervjuer med informantene, ble problemstillingen tydeligere. I arbeidet med å lage intervjuguide, måtte vi presisere hva det var vi ønsket å spørre informantene om. Noen spørsmål ble for personlige, andre spørsmål kunne virke stigmatiserende. Vi måtte også tenke etikk, hvilke spørsmål kunne virke støtende på informantene. Vi arbeidet slik at intervjuguiden skulle inneholde gode, men ikke ledende spørsmål.

Vi delte inn intervjuene inn i ulike bolker: målsetting med introduksjonsordningen, forventinger til deltakere, forventet utbytte for deltakere, kjønnsfokus i introduksjonsordningen, barnefokus,

foreldre/barn fokus, utfordringer flyktningkonsulentene/deltakerne møter og hva fungerer bra med introduksjonsordningen. I intervjuene med familiene tilpasset vi bolkene til familiene.

Den kvalitative metoden søker å fange opp informantene sine meninger og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle. Ved at vi bruker den kvalitative metoden, ønsker vi å gi en forståelse av samfunnet vi lever i, og hvordan enkeltindivider, grupper og institusjoner handler og ikke minst samhandler. Ved at vi intervjuet både familier og flyktningkonsulentene i Storfjord og Lillevik kommune, fikk vi belyst introduksjonsordningen fra ulike ståsteder (jfr. Kvale, 2008). Vi opplevde at ved bruk av kvalitativ metode er styrken at det ofte er direkte kontakt mellom forsker og informantene. Fordelen for vår studie er at data ikke går via et mellomledd, da minsker vi risikoen for at data går tapt eller forandres. Vi kunne under hele intervjuet stille oppfølgende spørsmål om vi hadde behov for utdypende svar.

På samme tid åpner innsamlingen av data for at nye emner og perspektiv kan oppstå underveis. Dette har vi gjennom vår prosess i forhold til problemstilling. Den har blitt endret etter hvert som vi har intervjuet og begynt skriveprosessen. Ulempen ved å endre problemstilling underveis, er at ikke alle spørsmålene i intervjuene belyser problemstillingen.

Formålet med de kvalitative forskningsintervjuene vi har foretatt er å forstå sider ved familien sitt syn på introduksjonsordningen og hvordan denne kan virke inn på barna deres, fra familien sitt eget ståsted. Vi har også belyst introduksjonsordningen ut ifra saksbehandlere som arbeider på flyktningkontoret med familier som har gjennomført eller gjennomfører introduksjonsordningen. Vi har laget ulike intervjuguider for saksbehandlerne og familiene. Fra saksbehandlerne ønsket vi et intervju med de som arbeider med introduksjonsordningen til daglig. Til familiene laget vi intervjuguider med tanke på at noen familier ville kunne ha et dårlig norsk ordforråd. Da vi i vår oppgave har foretatt intervju av både saksbehandlere og familier, er det viktig at ordlyden i intervjuene er tilpasset informantene. Dette for at informantene skal føle seg vel under intervjusituasjonen (jfr. Kvale, 2008).

Vi så det som mest hensiktsmessig å bruke båndopptaker under intervjuene. Dette for at vi ønsket å være sikre på å fange opp det informantene faktisk sa. Ved intervjuene fikk vi tilgang til informantene sine opplevelse og erfaringer, og deres livsverden og meninger ble tilgjengelige

(jfr. Kvale, 2008). Vi opplevde ved intervjuene som vi hadde, både på flyktningkontor og i familiene, at informantene ikke bare uttrykket seg gjennom ord, men også gjennom tonefall, holdning og kroppsspråk. Vi skrev derfor notat etter hvert intervju, slik at vi også fanget opp stemninger eller andre momenter.

3.4 Semistrukturerte intervjuer

Vi har valgt å bruke “semistrukturert intervju” i studien vår. Bakgrunnen er at semistrukturerte intervjuer består både av på forhånd faste spørsmål og noen spørsmål som tilpasses de enkelte informantene. Intervjuopplegget er en mellomting mellom et strukturert intervju med klare spørsmål og ferdige svaralternativer, og et ustrukturert intervju der man følger tråden til informanten. For oss ble det viktig å trekke ut det beste av de to typene intervju. Den semistrukturerte intervju guiden vil inneholde noen store hovedemner med underspørsmål.

Det er viktig at vi som forskere lytter til hva informantene sier, for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål. I tillegg er det nødvendig at vi er ydmyke nok til å spørre informantene om svaret er fortolket korrekt, for å unngå at vi antar at svaret betyr en ting, mens informanten har ment noe annet (jfr. Kvale, 2008). Vi opplevde at det var nyttig å være to personer tilstede under intervjusituasjonen, da kunne begge stille oppfølgingsspørsmål. En annen side var at noen av informantene i familiene til tider snakket svært dårlig norsk. Da var det viktig at vi stilte hyppige oppfølgingsspørsmål, slik at vi forstod hva informanten snakket om.

Vi valgte å sende intervjuguiden til informantene på flyktningkontorene på forhånd. Dette både fordi noen av saksbehandlerne har bedt om dette, og for at informantene da kan få reflektere rundt det de får spørsmål om. Ved å være åpen rundt oppgaven kan vi skape at informantene føler at de er med og bidrar til oppgaven, og at de kan bli mer åpne rundt spørsmålene. På den annen side kan vi risikere at de intervjuede forbereder seg til intervjuet ved å trekke ut det de tror vi ønsker å høre (jfr. Kvale, 2008). Vi opplevde at informantene på flyktningkontoret i begge kommunene ikke hadde sett på intervjuguiden før intervjuet, selv om de hadde fått denne tilsendt på email. Selv om de ikke hadde lest gjennom guiden på forhånd, opplevde vi at informantene var engasjerte under intervjuet. Det de ikke kunne svare på under intervjuet, fikk vi på email

noen dager etter. Informantene i familiene sendte vi ikke intervjuguiden til. Vi opplevde at intervjuene fungerte bra uten at informantene hadde sett intervjuguiden på forhånd.

Ved flyktningkontorene i de to kommunene hadde vi gruppeintervjuer, også kalt fokusgrupper (jfr. Kvale, 2009, Grønmo, 2007). De blir kalt fokusgrupper fordi de fokuserer på utvalgte temaer. Formålet ved gruppeintervjuene våre var å prøve få frem et mangfold av synspunkter, vurderinger, og kreative assosiasjoner om bestemte, forholdsvis avgrensede tema (jfr. Grønmo, 2007). Vi merket oss at informantene ble mer spontane utover i intervjuene. Når den ene personen snakket, opplevde vi flere ganger at de avbrøt hverandre, eller rettet på det den andre hadde sagt. Dette medførte at det ved transkribering tidvis var vanskelig å skille hva som ble sagt. En annen side var at vi fanget opp at noen snakket mer enn andre. I Storfjord kommune intervjuet vi to programrådgivere. Den ene av programrådgiverne var mer aktiv enn den andre under intervjuet, dette vil også komme til syne i analysen, da denne programrådgiveren vil bli oftere sitert enn den andre. I intervjuet med flyktningkonsulentene i Lillevik var det mer en dialog og et samspill. Det ble derfor to intervjuer med forskjellig dynamikk.

Kvale (2008) påpeker at det en vanlig kritikk av intervjustudier er at det er for få intervjuobjekter og at funnene derfor ikke er generaliserbare. Ser en på psykologiens historie, der målet ofte er å hente inn generell kunnskap, skal man fokusere på få intensive kasus – studier (ibid). I vår studie har vi få informanter, fem familier og fem flyktningkonsulenter fra to kommuner. Vi ønsket i utgangspunktet å få intervju fire familier fra hver kommune, men kommunene kom ikke opp med flere informanter. Vi må derfor basere oss på de informantene som vi har intervjuet. Vi ser at det kan være en svakhet ved vår studie at det er få informanter fra familiene. På den annen side ba vi de to kommunene om fire familier fra hver kommune som de anså som suksess. Vi purret i etterkant på begge kommunene, men vi fikk ikke tildelt flere familier fra de aktuelle kommunene.

3.5 Transkribering

Kvale (2008) mener at transkribering er å oversette fra et muntlig språk, som har sine egne regler, til skriftlig språk med et helt annet sett med regler. Han fremhever videre at det ikke

finnes noe som heter sann eller objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Det viktige spørsmålet kan da være hva man skal bruke det transkriberte intervjuet til.

Vi har valgt å transkribere intervjuene selv, fordi vi også ønsket å få med oss erfaringen i å transkribere. Det er også kostbart å la andre transkribere for oss. I tillegg ville vi være sikre på at alt kom med. Vi ønsket ikke at det skulle være avgjørende at vi for eksempel forkortet intervjuene for å spare penger til transkribering. En annen side er at vi var der i intervjusituasjonen, slik at vi kan beskrive hvordan vi opplevde intervjuet, også det som ikke ble fanget opp av lydbåndet. Lydbåndet fanger ikke opp de visuelle aspektene ved intervjuet, verken omgivelsen, kroppsspråk eller deltakeren sitt ansiktsuttrykk. Vi skrev derfor i etterkant av intervjuene en liten rapport om det første møtet og den visuelle opplevelsen av familien.

I utgangspunktet skrev vi ut intervjuene i sin helhet, ord for ord. Da det var stillhet eller latter i intervjusituasjonen, skrev vi dette i parentes. Dette for å gi et inntrykk av hvordan stemningen var i intervjuet. Transkriberingen av intervjuene med familiene ble litt annerledes på grunn av deres språklige nivå i norsk. Noen ganger vil en direkte transkribering av tale synes litt merkelig fordi man i en intervjusituasjon også kommuniserer ved hjelp av gester i tillegg til direkte tale (Jfr. Kvale, 2008).

Fordi vi transkriberte intervjuet etter kort tid og hadde laget kortfattede rapporter etter intervjuet, hadde vi fortsatt en klar erindring om hvordan samtalen hadde foregått. Etter at intervjuet var ferdig transkribert, ble det lyttet til av medforsker og gjennomgått. Dette for at ikke transkriberer skal gjøre sin egen tolkning av hva som faktisk blir sagt. Ved å gjennomgå intervjuene for hverandre kan en finne ut at transkriberer har hørt feil, eller har utelatt eller lagt til elementer i samtalen. En annen side er at transkribering er et arbeid som tar mye tid og er anstrengende. Vi opplevde i vår transkriberingsprosess at dess bedre lyd kvalitet vi hadde, og at ikke de intervjuede snakket samtidig, dess enklere ble det å transkribere materialet. Under transkriberingen fikk også muligheten til å gjenoppleve møte med intervjupersonene. Da vi transkriberte selv gav det oss også muligheten til å komme godt inn i tankeprosessen rundt oppgaven. Under transkriberingen av intervjuet fikk vi en bedre oversikt over intervjuet.

Under arbeidet med transkriberingen foretok vi på samme tid anonymisering av våre informanter. Vi har benyttet henvisninger i form av omtrentlig alder, og vi har utelatt opprinnelsesland i oppgaven, da miljøene kan være små og gjennomsiktige. Når informantene sa navnet på sitt hjemland og morsmål, har vi valgt å skrive "mitt hjemland" og "mitt morsmål". Begge kommunene er også anonymisert under transkriberingen. I tillegg er alle navnene anonymisert i transkriberingen.

Da vi har intervjuobjekter som ikke mestrer det norske språket fullt ut, vil vi måtte ta etiske hensyn i forhold til publisering. Kvale (2008) påpeker at det kan virke uetisk stigmatiserende om en publiserer usammenhengende og ordrette transkripsjoner av bestemte personer eller grupper. Ut fra det materialet vi har, bør vi tenke på å endre ordstillingen om vi skal publisere materialet. På en annen side kan en da endre setningen slik at det blir vår fortolkning av hva informanten sa. Ved å endre setningene til bedre språk kan det også medføre at det er lettere for leseren å lese og å forstå sitatene. En bør derfor ved bruk av sitat tenke hva en ønsker å fremheve, og at en ikke stigmatiserer den en siterer. Vi har derfor valgt å endre noen av sitatene til bedre språk, slik at de ikke skal virke stigmatiserende.

3.6 Tolk

I det ene intervjuet måtte vi bruke tolk, da informanten ikke kunne snakke norsk. Ved at vi måtte bruke tolk opplevde vi intervjusituasjonen annerledes. Spørsmålene i intervjuguiden måtte gjøres kortere og mer presise. Det medførte at vi måtte stille hyppigere spørsmål, og fikk korte svar tilbake. I dette intervjuet kom det ikke frem historier. Ved bruk av tolk, fikk vi et mellomledd, vi kunne ikke være helt sikker på at tolken oversatte det vi faktisk spurte om eller om tolken oversatte korrekt det informanten faktisk sa. En annen side var at vi opplevde at tolken hadde et lavt språklig nivå i norsk. Vi brukte derfor tid til å forklare og forenkle noen av spørsmålene til tolken. Dette medførte at intervjuet ble kortere enn vi hadde tenkt. Det som var veldig positivt med tolken, var at tolken var veldig flink til å spørre om hun hadde forstått spørsmålet riktig, før hun oversatte til informanten. Intervjuet ble svært forskjellig fra de andre da vi ikke fikk til den gode samtalen der informanten fortalte fritt. Intervjuet ble også veldig kort, med relativt lite informasjon som vi kunne bruke i studien. Informanten i denne familien vil derfor bli referert til i mindre grad enn de andre informantene.

I dette kapitlet har vi redegjort for forskningsopplegget vårt. Ved å belyse metodevalget vårt, vil det kunne være med på å forklare hvorfor vi har kommet frem til de funnene vi har gjort. Hadde vi valgt for eksempel en kvantitativ metode med spørreskjemaer, er det sannsynlig at vi ikke hadde gjort de samme funnene, som det vi gjør gjennom intervjuer. Videre i oppgaven vil metodevalgene skinne igjennom i forhold til våre intervjuer, og våre fortolkninger av informantenes utsagn.

4 TEORI

Vår problemstilling har fokus på introduksjonsordningens betydning for deltakernes inkludering i samfunnet. Vi stiller videre spørsmål om hvilken rolle deltakelsen har for deltakernes familie. Vi har derfor valgt å se på teorier som kan hjelpe oss til å forstå hvordan introduksjonsordningen kan trekkes inn i forhold til deltakerne og deres familier, og ut fra ulike forventninger deltakerne har til utbyttet av introduksjonsordningen. I analysen anvender vi teorier og teoretiske begreper som kan bidra til å belyse sitater fra intervjuene og til å drøfte bestemte utdrag fra relevante offentlige dokumenter. Vi presenterer det teoretiske rammeverket vi har benyttet i analysen her.

En teori definerer Bunkholdt (1997) som ”et systematisk forsøk på å organisere informasjon, foreslå forklaringer og å gi retning til forskning” (s. 30). Videre forklarer Bunkholdt at en teori er ”en konstruksjon, et forsøk på å ordne og forklare virkeligheten” (1997, s. 30). Med andre ord er teori en måte å betrakte verden på, den kan ses fra ulike sider. Alle teorier gir oss verktøy til å gå bakenfor de data vi har samlet inn, slik at vi kan forsøke å skape forenklede bilder av våre data. Det er viktig å erkjenne at det finnes svakheter ved alle teorier, at alle forenklingsforsøk taper deler av dataenes kompleksitet ved å framheve noe framfor noe annet. Dersom vi hadde valgt å bruke andre teorier i denne studien, hadde vi muligens kommet fram til andre resultater, eller forenklinger, enn de vi er kommet fram til. Vi har i avhandlingen valgt å trekke frem teorier som vektlegger betydningen av kunnskap om samfunnet, og om læring i samspill med andre mennesker. Gjennom introduksjonsordningen vil deltakerne kunne lære noe om hvordan det norske samfunnet fungerer, og denne kunnskapen kan gjøre det lettere for dem å få større grad av samfunnsdeltakelse og dermed bidra til deltakernes opplevelse av inkludering i samfunnet. Denne læringen om ulike sider av samfunnet kan deltakerne få gjennom samfunnsfag, temakurs og språkpraksis. Kunnskap er også viktig når vi ser på foreldrerollen, da vi ser om deltakernes inkludering i samfunnet kan ha betydning for deltakernes familier. Informantene fra familiene vi har intervjuet er foreldre for barn i ulik alder, og i temakursene som foreldrene deltar på i introduksjonsprogrammet vil de kunne lære noe om hvilke forventninger som de ansatte i introduksjonsordningen har til foreldrerollen.

Videre er teorier om læring i sosialt samspill med andre vektlagt, i forhold til både deltakerne og deres familier. I introduksjonsordningen kan deltakerne lære i samspill med andre, både meddeltakere, lærere og i språkpraksis. Dette kan for eksempel dreie seg om læring av

forventninger deltakerne blir møtt med på introduksjonsprogrammet, i språkpraksis eller i samfunnet, eller læring av norsk arbeids- og barnepraksis, og denne læringen kan ha betydning for deltakerens og deres familiers inkludering.

Vi vil først se på Marianne Gullestads (2010) begrep om ”forestilt likhet”, for å kunne få en forståelse av det komplekse bildet rundt inkluderingsbegrepet. I problemstillingen trekker vi frem deltakernes inkludering, og derfor blir analysen av inkluderingsbegrepet sentralt.

Inkluderingsbegrepet er også sentralt i introduksjonsordningen, der målsettingen er at ordningen skal bidra til en raskere og enklere inkludering av deltakerne i samfunnet (St.meld. nr. 49, 2003-2004). Gullestads begrep om forestilt likhet kan også benyttes i forhold til deltakernes motiver med introduksjonsordningen. Videre trekker vi frem Klefbeck og Ogden (1999), som vektlegger foreldrenes betydning for barns utvikling. Klefbeck og Ogden vektlegger viktigheten av foreldrenes kunnskap om det samfunnet barna skal vokse opp i, og gjennom den obligatoriske samfunnskunnskapen og temakursene som Storfjord og Lillevik kommune har, kan det bidra til at den kunnskapen foreldrene får om samfunnet kan ha innvirkning på barna deres. Denne kunnskapen vil også være sentral for deltakernes inkludering, da kunnskap om samfunnet er en viktig faktor for deltakelse (NOU, 2001:20). Klefbeck og Ogden trekker også frem begrepene kulturelt definert normalitet og avvik, noe som i tillegg til kunnskap om samfunnet blir relevant i forhold til deltakernes og deres familiers inkludering.

Pär Nygren (1998) peker i likhet med Klefbeck og Ogden på foreldrenes betydning for barns utvikling i det tredje underkapittelet, men Nygren gjør dette gjennom et omsorgsbegrep han deler inn i tre deler; behovs-, utviklings- og oppdragelsesomsorg. Han vektlegger også viktigheten av at foreldrene har kjennskap til samfunnet barna vokser opp i, og denne kunnskapen kan foreldrene få gjennom deltakelse i introduksjonsprogrammet. Nygrens omsorgsbegrep blir ett perspektiv i oppgaven som belyser viktigheten av foreldrerollen, og introduksjonsprogrammet vil kunne ha innvirkning på hvordan foreldrerollen utvikles i det norske samfunnet gjennom for eksempel temakurs om foreldre.

Vi ser så på George Herbert Meads speilingsteori i det fjerde underkapittelet, der utviklingen av selvet og språket skjer i samspill med andre mennesker, der individet vil kunne ta den andres reaksjoner og tilbakemeldinger til seg, og reflektere over det (speiling). Språklæring er viktig i introduksjonsordningen, og deltakerne vil kunne lære språket på flere områder; i samspill med

lærere, meddeltakere og i språkpraksis. Videre vil denne språklæringen kunne ha betydning for deltakernes familier, da deltakeren kan bidra til familiens språklæring. Videre kan speilingen gi deltakerne kunnskap om hva som ses på som sosialt akseptabel atferd, eller det Klefbeck og Ogden refererer til som kulturelt definert normalitet(1999). Til slutt har vi et underkapittel som dreier seg om sosial læringsteori, der deltakeren vil kunne lære av at andre får reaksjoner fra andre, og på den måten vil individet kunne lære nye former for atferd. Ved å lære hva som er den kulturelt definerte normaliteten i et samfunn, vil dette kunne forenkle deltakerens inkludering i samfunnet, og introduksjonsordningen kan være en arena der deltakeren gjennom for eksempel språkpraksis vil kunne lære gjennom andres handlinger. Sosial læringsteori vektlegger også foreldre som gode rollemodeller for barna sine, samtidig som at en god rollemodell kan være viktig for deltakerne å ha. En rollemodell i introduksjonsordningen kan for eksempel være en fadder i språkpraksis, eller en lærer i temakursene.

4.1 "Forestilt likhet"

For å kunne se på inkluderingsbegrepet i forhold til introduksjonsordningen, har vi i analysekapitlene benyttet oss av Gullestads (2010) begrep om "forestilt likhet", og vil derfor kort forklare dette begrepet. Regjeringen påpeker i St.meld. nr. 49 (2003-2004) at målet skal være likeverd, og ikke likhet, blant samfunnsmedlemmene. Med dette menes at det ikke er et mål at alle trenger å ha like meninger, lik hverdagspraksis og så videre, men at alle mennesker skal verdsettes likt. Alle samfunnsmedlemmer skal ha like muligheter, rettigheter og plikter. Gullestad (2010) bruker i denne forbindelse begrepet "forestilt likhet", som hun forklarer med en likhetslogikk. Denne logikken går ut på at mange personer må i uformelle sammenhenger se på seg selv som lik andre, for å kunne få en følelse av likeverd. Med dette vil man da, i følge Gullestad, forsøke å fremheve sidene der man er like andre, og nedtone ulikhetene i samvær med andre. Gullestad skriver videre at "likeverd forstått som likhet er ikke nødvendigvis observerbar likhet, men en stil som fremhever det som oppfattes som likt" (2010, s. 83), og det er dette Gullestad mener med "forestilt likhet". Denne forestilte likheten kan ha betydning for deltakernes inkludering, ved at det blir en tvetydighet i inkluderingsbegrepet dersom deltakeren ikke opplever likeverd hvis han/hun ikke fremhever likheten for å føle seg inkludert. Utfordringen i introduksjonsordningen vil da være balansegangen med å lære deltakerne om det norske samfunnet slik at det ikke heller over mot at deltakerne skal bli "norske". Dette kommer også frem i analysen, der deltakerne ønsker å være deltakere i samfunnet etter endt

introduksjonsordning. Deltakerne ønsker å kunne jobbe og bli økonomisk selvstendige, og jobbmulighetene kan øke dersom de fremstår som ”like” som majoriteten, at det ”fremmede” nedtones. Trafikkurset som Hassan fortalte om, ble trukket frem i innledningen. Dette kurset kan også være et eksempel på hvordan deltakerne ønsker å bli mer ”lik” for å øke jobbmulighetene, fordi personer med bilsertifikat har økt sjanse, i følge Hassan, til å få jobb. Derfor var kanskje skuffelsen ekstra stor da deltakere innså at dette ikke var et kurs som kunne gi dem sertifikat, men derimot å lære dem å sykle. Hassans uttalelse kan tolkes dit hen at han mener at dersom han kunne vist til en likhet med andre i form av sertifikat, ville han lettere kunne bli en deltaker på arbeidsmarkedet.

4.2 Deltakelsens betydning

Analysen vil dreie seg om i hvilken grad deltakerne og deres familier, herunder barn, vil kunne bli påvirket av deltakerne i introduksjonsprogrammet sin inkludering i samfunnet. Klefbeck og Ogden (1999) fokuserer på at foreldre har betydning for barnas utvikling, blant annet ved at foreldrene må ha kunnskap om samfunnet barna skal vokse opp i. Dette kan foreldrene få gjennom deltakelse i introduksjonsordningen.

Klefbeck og Ogden (1999) poengterer at for et barns sosiale utvikling er samspillet og relasjonene i familien svært viktig. Klefbeck og Ogden skiller mellom det de kaller utviklingsmessig normalitet og avvik hos barn, og kulturelt definert normalitet og avvik. Den utviklingsmessige normaliteten innebærer universelle behov og interesser hos barn, uavhengig av hva slags familie og samfunn de vokser opp i. Disse behovene kan for eksempel være de behovene som Pär Nygren tar for seg i sitt omsorgsbegrep, noe vi kommer nærmere inn på i neste underkapittel. Det kan være barns behov for fysisk og mellommenneskelig omsorg, og barns behov for sosial stimulering for å kunne utvikle blant annet språk og sosiale ferdigheter. Det kulturelt definerte normaliteten og avviket kan også ses på i forhold til deltakernes inkludering i samfunnet, der inkludering forutsetter deltakelse i samfunnet. Deltakelse vil derfor være en kulturelt definert normalitet, og gjennom introduksjonsordningen vil deltakerne kunne lære om dette. Dette kan for eksempel være i temakursene eller i språkpraksisen.

Deltakerne som har blitt intervjuet i denne studien, vil gjennom samspill med sine barn kunne hjelpe barna til å lære morsmålet. Nettopp dette var sentralt i Storfjord kommune, der de har laget en barnebokgruppe hvor mødre og barn skal lese sammen på morsmålet. Videre vil barns

deltakelse i barnehagen være en annen arena for barnet til å lære språk og andre sosiale ferdigheter. I barnehagen vil barnet kunne lære seg å samhandle med andre barn, og å lære ved å observere andre barn og voksne.

Hva som er ”normale” behov og interesser og hva som er ”avvik” vil kunne variere i ulike samfunn og kulturer. Klefbeck og Ogden (1999) forklarer den kulturelt definerte atferden som hva som er akseptabelt i majoritetskulturen. Den kulturelt definerte normaliteten dreier seg om at deltakerne og deres familier fungerer bra, og har det bra i det samfunnet de bor i og barnet vokser opp i. Barn fra minoritetskulturer kan få stort utbytte av de sosialiseringens formene som er akseptable i majoritetskulturen. Dette betyr ikke at minoritetsbarna er avvikende, men de har, ifølge Klefbeck og Ogden, ofte ikke særlig adgang til majoritetssamfunnets kultur, og på denne måten kan de få adgang til de uskrevne kodene og normene i majoritetssamfunnet (ibid.). Barnehagen er et eksempel på en arena hvor barn kan lære en sosialt anerkjent atferd, og den rådende kulturen i samfunnet. Dette vil deltakerne kunne lære om i temakursene som omhandler barnehage, men også i temakurset som dreier seg om foreldrerollen. Deltakelse i introduksjonsordningen, og språkpraksis i ulike bedrifter, er arenaer der deltakerne kan lære hva som anses som en sosialt anerkjent atferd.

Et kulturelt avvik knyttet til for eksempel barns sosiale kompetanse, moral og kontrollferdigheter kan i følge Klefbeck og Ogden (1999) forebygges eller korrigeres. Dette vil først og fremst være foreldrenes oppgave. Barnas atferd må ses på i en kulturell og sosial kontekst, men samfunnet rundt må også bidra. Majoritetssamfunnets evne og vilje til å akseptere kulturelle ulikheter og individuelle variasjoner hos minoritetsbarn blir en viktig faktor i barnets utvikling. Det finnes ulike måter et barn skal oppdras og sosialiseres inn i et samfunn, som kan føre til samme resultat for barnet. Dersom det blir for stort fokus på kulturelle ulikheter kan det lede til at fokuset på den utviklingsmessige normaliteten, som er felles over hele verden, blir oversett (ibid.). Dette blir viktig for de deltakerne i introduksjonsordningen vi har intervjuet, og gjennom deltakernes inkludering i samfunnet kan de lære om hva som anses som utviklingsmessig normalitet, og hva som anses som kulturelt definert normalitet i majoritetssamfunnet. Tilpasningen til samfunnet dreier seg med andre ord ikke bare om foreldrene. IMDi's årsrapport fra 2008 påpeker at integrering er en toveis prosess, og det er også viktig at majoritetssamfunnet legger til rette for at deltakerne og deres familier skal kunne bli inkludert i samfunnet. At deltakerne får være med i introduksjonsprogrammet og får økonomisk støtte til å gjennomføre dette, er et av tiltakene fra

majoritetssamfunnet som kan føre til at deltakerne lettere inkluderes i samfunnet. Videre er bruk av tolk i offentlige tjenestetilbud et annet tiltak som gjør at deltakerne får med seg viktig informasjon, for eksempel om sin egen eller barnas helse (ibid).

Klefbeck og Ogden (1999) vektlegger på foreldrenes betydning for barnets utvikling. Selv om den direkte samhandlingen mellom barn og foreldre er viktig, ser Klefbeck og Ogden at den indirekte påvirkningen er av stor betydning. De retter søkelys mot noe av det samme som Pär Nygren gjør, nemlig at foreldrene også har en indirekte påvirkning på barnet. Gjennom en indirekte påvirkning kan foreldrene stimulere eller begrense en atferd ved barnet. Indirekte påvirkning kan være hva slags leker eller bøker barnet får, eller hvordan lekemiljøet struktureres. En annen form for indirekte påvirkning fra foreldrene er grensesetting i form av avtaler og tidsfrister som blir satt. For barna er det viktig å vite hva slags krav, normer og verdier, og forventninger som den enkelte setting representerer (ibid.). Dette gjelder ikke bare innad i familien, men også i andre settinger der barnet deltar. Dette kan for eksempel være i barnehagen.

I introduksjonsordningen vil foreldrene lære noe om majoritetssamfunnets forventninger både til voksne og barn. Å komme tidsnok til jobb eller barnehagen er en forventning som mange møter, noe Amina, en av deltakerne i Storfjord kommune, trakk frem i intervjuet. Ved at foreldrene lærer det norske språket og lærer om de rådende normene og verdiene i samfunnet, vil dette kunne være med på å påvirke barnet indirekte ved at barnet bruker den voksne som modell, og forsøker å gjøre det samme. Deltakerne vil også kunne møte rollemodeller i introduksjonsordningen, som for eksempel kollegaer i språkpraksisen. Modelleringen vil bli utdypet i kapittelet om sosial læringsteori. De ulike kravene, normene, verdiene og forventningene som både deltakerne og barna møter, vil kunne være med på å danne grunnlaget for muligheter til å få en følelse av mestring. Denne mestringsfølelsen kan også ses i forhold til storsamfunnet, og på denne måten vil deltakerne og barna kunne utvikle sosial kompetanse som er i samsvar med majoritetskulturens forventninger (Klefbeck og Ogden, 1999).

4.3 Pär Nygren og omsorgsbegrep

Pär Nygren forsøker i boken ”Profesjonelt barnevern som barneomsorg – fra teori til verktøy” (1998) å systematisere barns generelle omsorgsbehov. Han bruker begrepene behovsomsorg,

utviklingsomsorg og oppdragelsesomsorg som hovedkategorier i sin inndeling av barns omsorgsbehov. Marianne Skytte (2008) mener at disse tre omsorgstypene er formålstjenelige til å få frem den samfunnsmessige kompleksiteten og dynamikken i forholdet mellom barn, foreldre og samfunnet de lever i. Skytte mener at kompleksiteten blir spesielt vesentlig når det dreier seg om barn av utenlandskfødte foreldre (ibid.). Omsorg er et komplekst begrep, og hva som er god omsorg er vanskelig å definere fordi, omsorgsbegrepet kan ha ulikt innhold i forskjellige samfunn. Da familiene vi brukte som informanter er utenlandskfødte, vil dette si at den enkelte families syn på god barneomsorg ikke nødvendigvis er det samme som en annen families syn. Introduksjonsordningen vil kunne gi foreldrene kunnskap om hva som er norsk barnepraksis, og hva som er sosialt akseptert i majoritetssamfunnet, jfr. Klefbeck og Ogden (1999). Foreldrenes inkludering og deltakelse i samfunnet vil kunne ha betydning på deres barns oppvekst og sosiale utvikling (jfr. St.meld. nr. 49, 2003-2004), noe problemstillingen vår søker å belyse.

Nygren (1998) mener barneomsorg er en oppgave som reiser store forventninger og krav til personen som har omsorgen for barnet, og til personens omsorgsevne. Nygren mener videre at hovedmålet for foreldres omsorgsvirksomhet overfor barna dreier seg om å bringe slekten og kulturen videre fra generasjon til generasjon. Nygren formulerer målsetningen for omsorg som ”å bidra til at barnet fysisk, psykisk, sosialt og psykososialt blir kvalifisert for å leve et meningsfylt liv som et selvstendig og aktivt subjekt innenfor den kulturen som barnet ønsker å tilhøre i det aktuelle samfunnet” (1998, s. 77). Denne målsetningen er i følge Nygren et allment hovedmål som er førende for voksnes handlinger (ibid.).

Dersom det tas utgangspunkt i Nygrens målsetning for omsorg, er dette avhengig av at foreldrene har kunnskap om majoritetssamfunnet, dersom dette er den kulturen barnet ønsker å tilhøre. Ved å delta i introduksjonsordningen, vil foreldrene kunne få kunnskap om hva som skal til for at barnet vil kunne bli et aktivt og selvstendig subjekt i majoritetssamfunnet. Først og fremst vil norskopplæringen gjøre at foreldrene er i stand til å kommunisere med andre som er i barnas nettverk, som barnehageansatte, leger, helsesøstre og så videre. Videre vil samfunnskunnskapen og temakursene kunne gi et innblikk i de gjeldende lover og regler i samfunnet, og de normene og verdiene som er rådende i samfunnet. Noen av temakursene har tatt for seg foreldrerollen, og ulike forventninger til foreldrene, noe som kan ha betydning for deltakernes barn i deres oppvekst i samfunnet. For å kunne forstå hva Nygren mener med fysisk, psykisk, sosial og psykososial kvalifisering, deler han opp i tre omsorgsbegreper; behovs-,

utviklings, og oppdragelsesomsorg. Behovsomsorg går ut på foreldrenes evne til å ivareta barnas basale behov, som ernæring og væske (Nygren, 1998). Utviklings- og oppdragelsesomsorg vil bli forklart i kapittel 4.3.1 og 4.3.2.

Nygren (1998) bruker de tre omsorgstypene i en utredningsmal i barnevernfaglig arbeid for å se hvordan foreldre i praksis praktiserer som omsorg overfor barna, både gjennom tilrettelegging og i direkte samspill. Skytte (2008) er spesielt opptatt av oppdragelsesomsorg, og det vil også bli hovedfokuset her. Våre familieinformanter er ikke tilknyttet barnevernet, men disse begrepene vil kunne belyse viktigheten av foreldrenes tilpasning til samfunnet, ved at deltakernes omsorg og oppdragelse av barna, samt deltakernes kunnskap vil kunne påvirke barnas hverdag i samfunnet.

4.3.1 Utviklingsomsorg

Skytte (2008) klargjør Nygrens utviklingsomsorg ved å dele begrepet opp i fire hovedområder. Disse er sosial utvikling, psykososial utvikling, kognitiv utvikling og fysisk/motorisk utvikling. Ved utvikling på disse områdene vil barnet kunne få et grunnlag for å kunne leve et meningsfullt liv. Skytte henviser til Nygren når hun forklarer forskjellen mellom psykososial utvikling og sosial utvikling. Psykososial utvikling peker på barnets utvikling av sitt eget emosjonelle forhold til seg selv og til omverdenen. Med sosial utvikling mener Nygren (1998) hvordan barnet blir selvstendigjort, og barnets grunnlag for å kunne samhandle med andre mennesker, det vil si barnets utvikling av sosial kompetanse. Skytte skriver videre at for at foreldre skal kunne dekke utviklingsomsorg for barnet, trenger de innsikt i allmenn kunnskap i den bestemte sosiale og kulturelle settingen om barns utvikling i de fire områdene som Nygren trekker frem, og introduksjonsordningen vil kunne gi deltakerne kunnskap om gjennom samfunnskunnskap og temakurs. Det blir de ansvarlige for introduksjonsprogrammet i de to kommunene som i utgangspunktet legger opp til hva de mener er viktig for deltakerne å vite om. Skytte tar også opp viktigheten av at foreldre må kunne gjenkjenne barnets utviklingsnivå, og at foreldrene støtter barnet i utviklingen ved å gi barnet utfordringer (ibid.). Temakursene legger også vekt på at foreldrene skal lære noe om barns utvikling. Likevel vil det kunne være ulikheter i hva majoritetssamfunnet definerer som god sosial utvikling, og hva foreldrene selv mener. Utfordringen til foreldrene blir å dekke barnas utviklingsbehov på en slik måte at barna tilpasses

majoritetssamfunnet, samtidig som at majoritetssamfunnet bør akseptere at det finnes ulike veier til å nå målet om å få dekket barns utviklingsbehov på en tilfredsstillende måte (ibid.).

4.3.2 Oppdragelsesomsorg

Nygren (1998) er av den oppfatning at oppdragelsesomsorgen har to mål. Det første målet dreier seg om at omsorgspersonen skal hjelpe og støtte barnet, slik at barnet gjennom egne handlinger, og i sosialt anerkjente rammer, selv klarer å innfri de sosialt anerkjente behovene. Hva de sosialt anerkjente rammene innebærer, kan være usikkert for noen deltakere. Samfunnskunnskapen og spesielt temakursene kan bidra til oppklaring i dette, slik at deltakerne får kunnskap om den kulturelt definerte normaliteten, som Klefbeck og Ogden (1999) trekker frem. Det andre målet dreier seg i følge Nygren om at omsorgspersonen skal hjelpe og støtte barnet, slik at barnet på en sosialt akseptabel måte klarer å styre sin egen utvikling. Ved å ha kontroll på sin egen utvikling, med hjelp og støtte fra foreldrene, kan barnet få oppfylt sine egne behov, som anses som viktige for barnet, og som sosialt akseptable av majoritetssamfunnet. I tillegg vil denne omsorgen fra foreldrene bidra til at barnets utvikling blir et liv fylt av mening i samfunnet og kulturen som det vokser opp i (Skytte, 2008). Foreldrenes deltakelse i samfunnet vil kunne være av stor betydning for barna (St. meld. nr. 49, 2003-2004). Igjen blir det viktig å legge vekt på at det finnes ulike måter som foreldrene kan hjelpe og støtte barnet, som fører til at barnet klarer å oppfylle sine behov og styre sin utvikling. På samme måte vil det være svært individuelt for det enkelte barn hva et meningsfullt liv i majoritetssamfunnet innebærer.

Skytte (2008) forklarer Nygrens oppdragelsesomsorgsbegrep som hvordan voksne kan bidra til at barnet blir sosialt integrert i samfunnet. For at dette skal fungere, mener Skytte at det er viktig at de voksne er positive rollemodeller. I tillegg må de voksne ha innsikt i hvilke ferdigheter et barn trenger for å kunne få et sosialt godkjent liv i det samfunnet som barnet vokser opp i. Ved å lære barna de sosialt aksepterte måtene å løse ulike utfordringer de møter gjennom hele livet, vil foreldrene gjøre barna i stand til å bli selvstendige samfunnsborgere (ibid.). I introduksjonsordningen vil deltakerne kunne lære mye om den sosiale integreringsprosessen i majoritetssamfunnet, noe som også er hovedmålet til Lov om introduksjonsordning (2003). Dette kan deltakerne lære gjennom norsk språkopplæring, samfunnskunnskap, språk/arbeidspraksis og de ulike temakursene. Innen sosial læringsteori trekker Bandura i frem viktigheten av foreldrene som rollemodeller for barn (Bunkholdt, 1997), noe som blir presentert i kapittel 4.5. Mead legger

også vekt på foreldrenes betydning for barn, da barn lærer mye av foreldrenes reaksjoner på barnas atferd (Guldbrandsen, 2008). Mead blir presentert i kapittel 4.4.

Nygren (1998) deler oppdragelsesomsorg i fire områder; Grenser, normer og verdier, modeller og identifisering, og kultur. Med grenser mener Nygren grensesetting overfor barnet. Skytte (2008) skriver at omsorgspersonene må kunne sette grenser og være utfordrende overfor barnet, når barnet skal forholde seg til de vanlige godkjente sosiale normene i samfunnet. Hva som er de godkjente sosiale normene i samfunnet, vil deltakerne kunne lære om i introduksjonsordningen. Med normer og verdier beskriver Nygren (1998) at dette innebærer at foreldrene skal formidle normer og verdier til barnet, slik at barnet har dette innarbeidet i samspill med andre personer. Disse normene og verdiene bør være sosialt aksepterte i majoritetssamfunnet, da det er en del av barnas tilpasning til storsamfunnet. Modeller og identifisering handler om at foreldrene har en rolle i barnets liv som identifiseringsmodeller, og at foreldrene skal legge til rette for at barnet får kontakt med andre voksen- /jevnaldermodeller for barnets normutvikling (jfr. sosial læringsteori). Deltakernes inkludering i samfunnet vil kunne ha innvirkning på barna, ved at de kan ønske å identifisere seg med foreldrene i deres inkluderingsprosess. Nygren forklarer kultur som bevaring av kulturelle særtrekk, og disse vil være viktige for barnets omsorgsvilkår. Dette kan blant annet gjelde religion, etnisk tilhørighet, vaner, klær og kosthold. Dette er en del av inkluderingsbegrepet, at deltakerne og deres familier skal kunne beholde de kulturelle særtrekkene i sin tilpasning til samfunnet, innenfor gitte rammer som er fastsatt av majoriteten. Hva disse rammene er vil deltakerne kunne lære om i introduksjonsordningen, og videre veilede barna sine i forhold til dette.

For at barnet skal bli kvalifisert for et voksent liv, er det viktig at foreldrene både i teori og praksis klarer å bidra til dette. At barnet er kvalifisert dreier ifølge Nygren (1998) seg om to områder. Det første er at barnet skal selv klare, på en sosialt anerkjent måte, å få dekket sine behov som er sosialt aksepterte. Dette betyr at de ulike behovene som barnet ønsker å få tilfredsstilt, og måten barnet går frem på for å dekke sine behov, må være akseptert i majoritetssamfunnet, slik Klefbeck og Ogden (1999) beskriver. Deltakernes sosiale inkludering i samfunnet vil med andre ord være viktig i denne prosessen, da deltakerne vet hva som er sosialt akseptert i samfunnet. Det andre området Nygren (1998) beskriver for at et barn skal anses som kvalifisert for et voksent liv, dreier seg om at barnet skal klare å bruke det barnet har lært gjennom oppdragelse og utvikling på en sosialt anerkjent måte. Ved å bruke de strategier som

barnet har lært, kan barnet få realisert seg selv, og få et liv fylt av mening på en sosialt anerkjent måte i majoritetssamfunnet.

I vår studie blir det interessant å sette fokuset på hvordan foreldrene kan gjennom deltakelse i introduksjonsordningen få kunnskap om samfunnet som barna skal vokse opp i, noe Nygren fremhever. Saksbehandlerne i kommunene trekker også frem foreldrerollen som viktig i introduksjonsordningen, spesielt gjennom temakursene som dreier seg om foreldrerollen, og om barnehage. Videre trekker Skytte (2008) frem viktigheten av foreldre som gode rollemodeller, noe også sosial læringsteori vektlegger, for barns læring. Foreldre som gode rollemodeller kan foreldrene lære i temakurset som dreier seg om foreldrerollen.

4.4 G. H. Mead og speilingsteorien

George Herbert Mead oppfattet mennesket som grunnleggende sosialt (Guldbrandsen, 2008). Meads speilingsteori kan brukes både for deltakernes læring, men også for læringen til deltakernes barn. Vi bruker derfor begrepet ”person”, som innlemmer både deltakerne og deres barn.

For å kunne analysere hvilken betydning introduksjonsordningen kan ha for deltakerne, og om denne inkluderingen kan ha betydning for deltakernes familier, vil Meads teori være et perspektiv for å kunne analysere hvordan deltakerne og familiene deres lærer i samspill med andre. Meads ståsted er at en persons utvikling i vårt samfunn ikke vil være mulig om ikke person blir innlemmet som deltaker i et sosialt og kulturelt felleskap. Speilingsteorien tar utgangspunkt i at personen er omgitt av et nettverk der nettverkspersonene sender ut signaler eller forventninger. Mead arbeidet med spørsmålet om hvordan mennesket forholder seg til og er knyttet sammen i et sosialt fellesskap (Guldbrandsen, 2008).

Meads speilingsteori er et interessant perspektiv i vår studie fordi flyktningkontorene arbeider for at de nyankomne skal finne seg til rette i samfunnet ved at de får tilbud om å delta i introduksjonsordningen. Mange av de nyankomne opplever å komme til et samfunn som tidvis kan være svært ulikt deres opprinnelige. De må lære seg nytt språk, og det kan finnes ulikheter i hvordan en ser på familiens oppgaver og hvordan barn skal sosialiseres.

Mead bruker begrepet selvet, som består av jeg og meg. Mead mener at jeg'et og meg'et ikke er noe medfødt, men noe som utvikles gjennom en sosial prosess i samhandling med andre mennesker. Meg'et er satt sammen av regler, verdier og normer som det enkelte individ lærer seg via samspill med andre. Jeg'et er på den andre siden en instans som observerer og gjør meg'et til et objekt. Personen sin evne til å gjøre selvet sitt til gjenstand for refleksjon, lærer personen gjennom møter med mennesker. Personen selv vil ifølge Mead bestrebe på å ta den andres rolle og se seg selv gjennom den (Guldbrandsen, 2008).

I følge dette perspektivet så observerer vi ikke oss selv direkte, men det er de signifikante andres reaksjoner på oss selv vi observerer. Dette kaller Mead sosial speiling. Signifikante andre kan ha ulike betydninger, som "de betydningsfulle andre", "de viktige personene i ens liv" eller "primærrelasjonene". Foreldre og den nærmeste familie er et eksempel på de signifikante andre i et barns liv, ektefelle og den nærmeste familien kan være signifikante andre i deltakerens liv. Når det gjelder barn, så kan det få flere omsorgspersoner som blir viktige i utviklingen av selvbylde og selvfølelsen, som barnehagepersonalet og venner. Disse personene vil også ofte ha en viktig plass i dannelsen av selvet og selvrefleksjonen (Guldbrandsen, 2008). Ved at barnet får mulighet å være i barnehage, kan dette hjelpe barnet til å komme inn i det sosiale miljøet på et tidligere tidspunkt. Barnet vil kunne få et større sosialt miljø og i mange tilfeller få flere nære relasjoner, noe deltakeren også kan oppleve gjennom deltakelse i introduksjonsprogrammet, gjennom språkopplæring og kunnskaper om samfunnet. Når personen anerkjenner nye relasjoner, vil det oppstå et behov for å tilfredsstille forventningene som for eksempel personalet i barnehagen stiller. Dette kan føre til en handling eller atferd hos personen for å oppfylle dette behovet. Når den atferden personen gjør er i samsvar med forventningene, kan det føre til at personen får positive reaksjoner fra omgivelsene og dette kan igjen være med på å bekrefte personens selv. De forventningene som personen møter hos omgivelsene, handlingene som personen gjør og reaksjonene personen møter fra omgivelsene, er med på å skape selvet. Personen speiler seg i mottakers reaksjon på seg selv (ibid.).

Den daglige samhandlingen med de nære relasjonene er ofte viktig for personen. George H. Meads sosialiseringsteori er en måte å se menneskets dannelselse av selvet og identiteten (Guldbrandsen, 2008). Meads speilingsteori vil være viktig i forhold til foreldrerollen, da deltakerne også vil bli speilet av andre på utøvelsen av sin foreldrerolle. I samarbeid med for

eksempel barnehagen vil foreldrene kunne få mange positive tilbakemeldinger fra barnehagepersonalet, som kan øke foreldrenes selvfølelse som foreldre. Gjennom for eksempel temagruppene i introduksjonsprogrammet som omhandler foreldre og barn- relasjonen, vil også deltakerne kunne lære mye om den generaliserte andre, det vil si hva som forventes av dem i deres foreldrerolle i det norske samfunnet.

Mead legger vekt på språket som redskap til å bringe forståelse som deles med andre. Språket gjør det også mulig å forestille seg sosiale møter og dermed representere den andre mentalt (Guldbrandsen, 2008). Språket blir i følge Mead til gjennom samspill og relasjoner med andre mennesker og former dette samspillet, og kan dermed gi selvoppfattelse. Med selvoppfattelse menes det at i samspill og relasjoner møter barnet den andres reaksjon på seg selv. Personen kan få en selvrefleksjon og kan ta den andres rolle, se seg selv og lese andres reaksjoner. Personen møter ikke bare den andre, men har også mulighet å forestille seg sosiale miljøer (ibid.). Dette samspillet kan dreie seg om deltakerens samspill med andre mennesker i språkpraksis, der deltakeren må praktisere de muntlige norskkunnskapene. Det kan også dreie seg om at barna i barnehagen må kommunisere på norsk med barnehageansatte og de andre barna. Introduksjonsordningen i de to kommunene legger til rette for barnehageplass til barn, slik at barna lærer norsk i barnehagen, og deltakerne da deltar på introduksjonsordningen og lærer norsk der.

4.5 Sosial læringsteori

I analysen kan sosial læringsteori bli benyttet som perspektiv både i forhold til deltakernes og til deltakernes familiers læring, både av språk og av sosialt aksepterte atferdsmønstre. Vi bruker derfor også her begrepet ”personen”, som referer både til deltakerne og til deltakernes barn. Bunkholdt (1997) beskriver Banduras teori om sosial læring. Bandura mener i hovedsak at personen og miljøet rundt samspiller med hverandre. Når betydningsfulle personer i personens liv gir en reaksjon på personens atferd, vil personen ta dette til seg, og dermed kunne lære en sammenheng mellom sin egen atferd og omgivelsenes reaksjoner og konsekvenser. Dersom personen erfarer at det får positive reaksjoner fra omgivelsene, øker dette sannsynligheten for at personen vil gjenta sin atferd. På den andre siden vil negative reaksjoner kunne redusere sannsynligheten for gjentakelse av personens atferd. Dette er i tråd med George Herbert Mead

sitt perspektiv, da andres reaksjon på handlingene vil gjøre at personen kan reflektere over reaksjonen fra de andre.

Personens samspill med miljøet påvirker personens utvikling og opprettholdelse av atferd. Den sosiale læringsteorien gir et vesentlig bidrag for å kunne gi et bilde av ulike sider ved en persons utvikling og læring (Skjerve, 2008). Likevel er det viktig å være klar over at dette bare er en vinkling på sosial utvikling. I dette studiet vil vi i tillegg til å se på hvilken betydning introduksjonsordningen kan ha for deltakerne, også se på viktigheten av foreldrene som rollemodeller. Sosial læringsteori er en adekvat tilnærming i forhold til dette, da inkluderingsprosessen også dreier seg om å få kjennskap til samfunnet, og samfunnets normer og verdier, og foreldrene som rollemodeller vil kunne ha innvirkning på deres barns oppvekst.

Ferrer-Wreder, Stattin, Lorente, Tubman & Adamson (2005) mener at sosial læringsteori kan ses på som en sosial modell for læring. Ferrer-Wreder et. al. forklarer teorien ved at gjennom personens observasjon av andres atferd og andres reaksjoner på den samme atferden, kan personen lære nye eksempler på sosial atferd, som den ikke har lært fra før. På denne måten vil handlingsregisteret til den unge kunne utvide seg. Videre skriver Ferrer-Wreder et. al. at det er mer enn andres individuelle atferdsmønstre, og andres reaksjoner på dette, som personen lærer noe om. Andre viktige læringsområder som personen vil få ved observasjon er for eksempel livsstiler, roller, kjønnsroller, holdninger og kulturelle verdier. Disse læringsområdene vil være viktig kunnskap for deltakerne i deres inkludering til samfunnet, samtidig som at kunnskap om samfunnet er viktig at foreldrene har i forhold til deres barns oppvekst. Foreldrene blir trukket frem som de viktigste rollemodellene for barna, men dette endrer seg i ungdomsårene, da venner får en mer fremtredende rolle (ibid.). Dette er aktuelt i dette studiet, da det kan være ulike former for livsstiler, holdninger, kulturelle verdier og så videre i familiene vi har intervjuet, til forskjell fra våre informanter på flyktningkontorene.

Bunkholdt (1997) beskriver Banduras teori om sosial læring. Hun trekker frem at i tillegg til det allmenne prinsippet som ble beskrevet ovenfor, så inneholder teorien andre punkter. Det ene poenget som Bunkholdt (1997) trekker frem, er at sosial læringsteori er ikke like enkel som for eksempel Meads speilingsteori. Bunkholdt formulerer Meads teori som ”atferd utløser reaksjoner som former atferden - mønsteret” (1997, s. 70). I sosial læringsteori fremheves observasjons- og

modellering. Dette betyr at ved observasjon av andres atferd og andres reaksjoner på atferden, vil personen kunne lære hva slags atferd som er ønskelig. Personen vil i følge sosial læringsteori lære seg en atferd, selv om personen ikke får respons på atferden med en gang. Når en person har lært en atferd, så er det ikke slik at personen utøver den lærte atferden med det samme, men venter med å bruke atferden når det er formålstjenelig (ibid.).

Modellbegrepet er sentralt i sosial læringsteori (Bunkholdt, 1997). Modellering er en svært viktig faktor i barns sosialisering, men også for deltakerne i introduksjonsordningen, med tanke på for eksempel å lære språk eller arbeidspraksis. For at en person skal kunne lære atferd og holdninger fra en annen, er det viktig at personen har en form for relasjon til modellen, som gjør det attraktivt for personen å få en lik atferd som modellen. Med andre ord vil ikke personen lære atferd av alle mennesker barnet møter. En god læringsmodell for barn vil ofte peke mot at foreldrene er de som enkelt kan bli modeller for barna sine. Etter hvert som barna utvikler flere relasjoner, kan også for eksempel barnehageansatte, venner eller fotballtreneren bli viktige rollemodeller. For deltakerne kan en god rollemodell være for eksempel en av kollegaene i språkpraksisen eller en av lærerne i introduksjonsordningen. Det er viktig å trekke frem at sosial læring vil fungere individuelt, slik at ikke alle personer vil respondere på lik måte på en lært atferd (ibid.). Hva som kjennetegner en god rollemodell i majoritetssamfunnet kan det stilles spørsmål til, og dette blir en utfordring for foreldrene. Dersom de skal være rollemodeller for barna sine på en sosialt akseptabel måte, så handler dette om hva som er akseptabelt i majoritetssamfunnet. Gjennom sin tilpasning til samfunnet, må foreldrene på denne måten implementere sin egen oppfattelse av en god rollemodell sammen med majoritetssamfunnets oppfattelse. Deltakernes oppfatninger av rollemodellsbegrepet vil kunne være preget av deltakerens inkludering i samfunnet, og kunnskaper om hva som er sosialt akseptert i samfunnet.

Sosial læringsteori har vært kritisert for overforenkling og for å mene at menneskers personlighet utvikles av krefter utenfor den enkeltes kontroll. I nyere utforminger av teorien tas imidlertid alle de forhold som det har vært inne på som styrende for utvikling, med i betraktning. Spesielt skal det fremheves at menneskers muligheter til å velge ut og konstruere sine miljøer, blir fremhevet (Bunkholdt, 1997).

5 INTRODUKSJONSORDNINGEN I DE TO KOMMUNENE

Innledningsvis i denne avhandlingen stilte vi spørsmålet: Hvilken betydning kan introduksjonsordningen ha for deltakernes inkludering i samfunnet, og kan denne deltakelsen ha betydning for deres familier? Studien vår har altså et fokus på foreldre som deltar eller har deltatt i introduksjonsprogrammet. Familiene som vi har intervjuet er definert som suksessfamilier av informantene på flyktningkontorene i Storfjord og Lillevik kommune.

Det har i tidligere kapitler blitt presentert hva som er bakgrunnen for dagens introduksjonsordning, og hva som er den overordnede politiske målsettingen med introduksjonsordningen. Vi har presentert metoden som er benyttet i oppgaven hvor vi la vekt på å gjennomføre semistrukturerte intervjuer med både saksbehandlerne knyttet til ordningen i Storfjord og Lillevik kommune og med deltakere i ordningen begge steder - og deres familier. Deretter presenterte vi det teoretiske utgangspunktet vi har valgt å legge vekt på i bearbeidningen av intervjuene vi har gjennomført.

I dette kapitlet vil vi se nærmere på den konkrete utformingen av introduksjonsordningen i Storfjord og Lillevik kommune. Vi vil først forklare hvordan introduksjonsprogrammet er organisert og utformet i disse to kommunene. Organiseringen og utformingen er basert på hva saksbehandlerne ved flyktningkontorene har fortalt oss. I dette kapitlet vil derfor ikke stemmene til deltakerne fremkomme, da de ikke tar del i utformingen og organiseringen av introduksjonsordningen i Storfjord og Lillevik kommune. Dette kapitlet er ment å være et bakteppe for videre analyse, da leseren i dette kapitlet blir satt inn i organiseringen og utformingen av introduksjonsordningen i de aktuelle kommunene.

Begge kommunene legger vekt på blant annet temakurs og språkopplæring i introduksjonsprogrammet, og dette er tema som går igjen i samtalene vi hadde med våre informanter både blant saksbehandlerne og blant deltakerne. Kapitlet som omhandler temakurs kommer i kapittel 5.2, og språkpraksis blir presentert i kapittel 5.3.

Regjeringen sier at introduksjonsordningen er et viktig virkemiddel for kvalifisering av nyankomne flyktninger og deres familie⁷. Barnefokuset er ikke lovpålagt i følge lov om introduksjonsordning, men vi ser at begge kommunene har et indirekte fokus på barn i utformingen i enkelte av sine temagrupper. Vi vil i første se på hvilket barnefokus kommunene har, og det vil senere i oppgaven komme en analyse om hvordan foreldre kan få kunnskap gjennom introduksjonsordningen om foreldrerollen.

5.1 Utforming av introduksjonsordningen i de to kommunene

Ved å få en innsikt i hvordan Storfjord og Lillevik kommune har organisert introduksjonsordningen, vil det kunne gi et grunnlag for analyse i forhold til hvordan introduksjonsordningen kan bidra til inkludering gjennom blant annet språk, temakurs og arbeidstrening, og i hvilken grad de to kommunene vektlegger foreldrerollen i introduksjonsprogrammet. Introduksjonsloven gir klare føringer til hva introduksjonsordningen skal inneholde, men selve utformingen av programmet avhenger av hvordan introduksjonsprogrammet er organisert i den enkelte kommune.

Storfjord og Lillevik kommune har ulik organisering. Som en mulig følge av den ulike organiseringen, har også Storfjord og Lillevik ulik praksis i selve utførelsen av deler av introduksjonsloven. Ved å se på hvordan introduksjonsordningen er organisert i de to kommunene, vil dette kunne gi innsikt i ulike måter en kommune kan legge opp introduksjonsordningen på, samt betydningen denne har for formålet om å fremme inkludering. Denne innsikten er basert på intervjuer med våre informanter ved flyktningkontorene.

Lov om introduksjonsordning (2003) gir generelle retningslinjer om hva introduksjonsprogrammet skal inneholde. Introduksjonsordningen skal inneholde norsk- og samfunnskunnskapsundervisning, samt forberedelse til deltakelse i yrkeslivet. Introduksjonsprogrammet skal også være en helårig fulltidsgeskjeft. Introduksjonsdeltakerne skal i størst mulig grad følge arbeidslivets regler og har rett på undervisning full tid (jfr. § 4 i

⁷ hentet fra

http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/tema/integrering/norsk_og_introduksjonsordning_for_innvan/introduksjonsor

Lov om introduksjonsordning, 2003). Deltakerne på introduksjonsordningen må også følge arbeidslivets regler for fravær.

5.1.1 Storfjord kommune

I Storfjord kommune intervjuet vi programrådgiverne Guro og Karin. De to programrådgiverne er to av seks programrådgivere som arbeider med introduksjonsordningen ved flyktningkontoret i Storfjord kommune. Programrådgivernes oppgave med introduksjonsordningen er å følge opp deltakerne i forbindelse med skole og språk/arbeidspraksis. I tillegg har Storfjord kommune en boveileder, to boassistenter, en teamveileder, en merkantilt ansvarlig og en programansvarlig. Boveileder og boassistenter hjelper familiene med bosetting og etablering av nytt hjem i kommunen.

Storfjord kommune er for tiden inne i en endringsprosess, der flyktningkontoret går inn i NAV, og vil da endre navn til introduksjonsenhet. Selv om flyktningkontoret skal legges under NAV, har vi lagt vekt på hva Guro og Karin forteller om organiseringen av deres arbeid på det tidspunktet intervjuet fant sted, og hvilke målsettinger og utfordringer de møter i sitt arbeid. Ut fra hva det de forteller, har de ansatte på flyktningkontoret i Storfjord kommune oppdelte arbeidsområder i forhold til arbeid med deltakerne i introduksjonsordningen. Det er skille mellom bosetting, ansvar i forhold til undervisning av deltakerne i introduksjonsprogrammet og ansvar for temakursene og språkpraksis. Guro og Karin, som er programrådgivere, jobber i hovedsak kun med organiseringen og tilrettelegging av introduksjonsprogrammet, og noe veiledning av deltakerne.

Storfjord kommune har introduksjonsordningen på en egen skole, i nærheten av flyktningkontoret. Guro forteller at det er skolen har hatt ansvaret for norskundervisningen, 20 timer i uken. De fleste av lærerne har voksenpedagogikk, og alle har norsk som andrespråk. Skolen har også ansvaret for samfunnskunnskapen. En av utfordringene som Guro og Karin trekker frem er lærerne på introduksjonsordningen. Lærerne følger de offentlige skolenes ferier, slik at programrådgiverne selv har holdt undervisningen i høstferier og vinterferier. Dette til tross

for at de ikke er pedagogisk utdannet. Med andre ord er dette en utfordring med strukturen på introduksjonsordningen, siden det står i § 4 i Lov om introduksjonsordning, 2003 at introduksjonsprogrammet skal være helårig. Guro og Karin hevder at skolen har ansvaret for introduksjonsprogrammet. Til tross for dette stiller ikke skolen med lærere i skoleferiene, og det blir da programrådgivernes oppgave å løse utfordringen i forhold til at lærerne følger den offentlige skole sin ferieavvikling.

5.1.2 Lillevik kommune

Den andre kommunen vi hadde intervjuer i, var i Lillevik kommune. Dette er en mindre kommune enn Storfjord kommune, og organiseringen av introduksjonsordningen er lagt opp på en annen måte. I Lillevik kommune intervjuet vi tre flyktningkonsulenter som jobber på flyktningkontoret. Disse tre utgjør hele teamet som arbeider med deltakerne i introduksjonsordningen. Flyktningsteamet er en del av sosialtjenesten i kommunen, men utgjør en egen enhet som arbeider med deltakere som er i introduksjonsordningen. Flyktningkonsulentene er involvert i flere sider ved deltakerne, det vil si at de følger opp bosetting, introduksjonsordningen, veileder familier og henviser til andre instanser som helsevesen eller barnevern dersom det er nødvendig. Dette til forskjell fra Storfjord kommune hvor de har oppdelte arbeidsoppgaver i forhold til deltakerne på introduksjonsprogrammet.

Introduksjonsprogrammet er et samarbeid med 6 kommuner og NAV. Introduksjonsprogrammet er lokalisert på voksenopplæringen i Lillevik sin nabo kommune. Flyktningkonsulentene hevder at de samarbeider tett med voksenopplæringen, og at de sammen med skolen følger opp deltakerne. Det er voksenopplæringen som har ansvar for norskundervisning, samfunnskunnskap og språkpraksisen. Norskopplæringen og samfunnskunnskapen følger en fagplan som Lillevik kommune ikke har innvirkning på. Anette som er flyktningkonsulent i Lillevik kommune, forklarer at noen ganger er også en NAV - representant med på individuelle planmøter når en deltaker er i ferd med å avslutte introduksjonsordningen. I Lillevik kommune er det ingen av flyktningkonsulentene som jobber direkte med innholdet i introduksjonsprogrammet, da dette omfattes av voksenopplæringen. Flyktningkonsulentene har mulighet til å være med å påvirke opplegget til voksenopplæringen, for eksempel ved valg av praksisplasser eller temaområder. Fagplanen til norsk- og samfunnskunnskapsopplæringen er derimot fastsatt av voksenopplæringen.

Som vi ser så finnes det både likheter og ulikheter mellom kommunene. Et fellestrekk er at begge kommunene, i tillegg til den lovpålagte norsk- og samfunnskunnskapslæringen og språkpraksisen, har valgt å ha temakurs som en del av hverdagen på introduksjonsordningen. En forskjell er at da flyktningkonsulentene i Lillevik kommune jobber med flere sider med deltakerne, er dette i Storfjord kommune oppdelt i ulike stillinger. Da Lillevik er en liten kommune har de relativt få deltakere i introduksjonsprogrammet. Dermed har de valgt å inngå et samarbeid med fem andre kommuner, og i disse er introduksjonsprogrammet lagt til voksenopplæringen. I Storfjord er det snakk om relativt mange deltakere, og alle aktivitetene tilknyttet introduksjonsordningen er tillagt kommunen alene.

I Lillevik er de et team som arbeider med alt i fra bosetting til introduksjonsordning, samtidig som de har færre deltakere enn i Storfjord. Det kan medføre at Lillevik har en tettere og mer individuell oppfølging av deltakerne. Lillevik kommune er likevel ikke like delaktig med hensyn på alle sidene ved programmet ettersom de har et samarbeid med nabokommunen. Anders som er flyktningkonsulent ved flyktningkontoret i Lillevik forteller at Lillevik kommune kjøper tjenester av voksenopplæringen i nabokommunen. Slik sett vil ikke flyktningkonsulentene være like involvert i introduksjonsordningen som programrådgiverne i Storfjord kommune.

Oppsummert herfra kan vi si at ulikhetene i kommunene er at de har et ulikt antall deltakere, og ulik organisering av flyktningkontorene som en følge av dette. Styrken til Storfjord kan være at de har mange tilbud til deltakerne på introduksjonsordningen og at de organiserer tilbudet selv. Lillevik vil også kunne vise til ulike temakurs da de benytter seg av introduksjonsprogrammet til nabokommunen. Det vil videre være ulikt hvordan Storfjord og Lillevik legger opp temakursene sine.

5.2 Temakurs

Temakurs er en sentral del av introduksjonsprogrammet både i Storfjord og Lillevik kommune. Vi vil i dette kapittelet redegjøre for innholdet i temakursene. Vi velger først å presentere Storfjord kommune, deretter ser vi på hva flyktningkonsulentene i Lillevik kommune forteller om temakursene som voksenopplæringen i nabokommunen har ansvar for.

5.2.1 Storfjord kommune

Temakursene i Storfjord kommune blir i følge Guro arrangert av introenheten ved flyktningkontoret. Guro fortalte at det er minimum to temakurs i uken, og det varierer i de ulike temaene om det er eksterne personer eller om det er programrådgiverne som holder kursene. Det er programansvarlig som setter opp hele opplegget, med temakurs, tolker, tidspunkter og lignende. Noen av temakursene er obligatoriske, mens andre er frivillige. Guro forklarte videre at siden ingen av programrådgiverne har pedagogisk bakgrunn, er temakursene lagt opp som samfunnsnyttig informasjon, og ikke som undervisning. Guro fortalte at temagruppene er utarbeidet i kommunen, og at Storfjord kommune har opplevd interesse rundt dette fra andre kommuner. Både Karin og Guro mente at temagruppene fungerer veldig bra, selv om det er mye arbeid. De syntes at det varierte tilbudet i temaområder, og organiseringen av temagruppene fungerer bra. I tillegg kan det være en mulighet at andre kommuners interesser for Storfjords temagrupper er en annen årsak til at programrådgiverne er godt fornøyd.

Guro forklarte at det er programansvarlig i Storfjord kommune som fyller opp de ulike gruppene, ut fra den enkelte deltakers behov og ønsker. Videre sa Guro at det er programrådgiverne som gir forslag til hva den enkelte deltaker skal delta på, og sender dette til programansvarlig. Dette gjelder de temakursene som deltakerne kan ha ønske eller behov for. Storfjord har også noen temakurs som er obligatoriske for alle deltakerne. Et obligatorisk kurs handler om økonomi, der blant annet budsjett, skatteregler, og informasjon om NAV er temaer. Et annet obligatorisk temakurs omhandler ifølge Guro informasjon om introduksjonsloven, hvordan introduksjonsloven fungerer, hva som er hensikten og lignende. Ett annet temakurs som er obligatorisk er temakurset om helse. I denne temagruppen tas det opp informasjon om immigrasjonsprosessen, sykdommer, legevakt, egenandelskort og så videre. Guro beskrev også andre temagrupper som er tilgjengelige for deltakerne i introduksjonsprogrammet i Storfjord kommune. Disse er for eksempel foreldregruppe, boliggruppe (tar opp alt som har med bolig og vedlikehold å gjøre), samtalegrupper (der eldrerådet i kommunen er inne og snakket med deltakerne, slik at de kan trene på muntlig norsk), bevegelsesgruppe (der man legger vekt på fysisk aktivitet), kvinnegruppe, datagruppe med mer. Disse gruppene er frivillige for deltakerne å være med på, hevdet Guro. Det kan stilles spørsmål med hva programrådgiver mener med frivillighet. Når Guro sier at temakursene er frivillige mener hun, basert på hva hun har sagt tidligere, at deltakerne kan komme med ønsker til programrådgiveren. Deretter ser programrådgiver på hvilket behov deltaker har. Dette kan medføre at deltakeren ikke får kurset

som denne ønsker. Frivilligheten som Guro snakker om, kan også være at temakurset ikke er obligatorisk.

Temakursene som Storfjord har, er basert på at de skal være samfunnsnyttige. Temakursene skal være med å hjelpe deltakeren på introduksjonsordningen til og skjønner det norske samfunnet. Dette kan hjelpe deltakerne til å forstå det norske regelverket.

5.2.2 Lillevik kommune

I Lillevik kommune er temagruppene en del av introduksjonsprogrammet som voksenopplæringen i nabokommunen har ansvar for. Innholdet i temakursene varierer i hvert semester, og noen av temaene er ulike fra Storfjord kommune. Anders forklarte at det er voksenopplæringen som bestemmer hva temakursene skal inneholde, men Anette la til i samtale med Anders at flyktningkonsulentene i de ulike kommunene som har deltakerne på voksenopplæringen kan komme med ønsker. Petter forklarte at en gang i måneden har de seks kommunene som er tilknyttet voksenopplæringen et møte med skolen, for å ha en dialog rundt opplegget ”og da er det jo på en måte meningen at man skal komme med og ha en dialog om hvordan tilbudet skal være”. Ingen av temakursene er obligatoriske i Lillevik kommune. Dette er ulikt fra hva Guro fortalte om Storfjord kommune, der noen av temakursene er obligatoriske for deltakerne.

Anders forklarte at voksenopplæringen også har organisasjonskurs, etablererkurs (for de som ønsker etter hvert å starte egen bedrift) og helsearbeiderkurs (med informasjon om yrket, med tanke på å rekruttere noen deltakere til yrket). Disse temakursene har vært i samarbeid med eksterne aktører, som Kirkens Bymisjon og næringscenteret i nabokommunen til Lillevik kommune. Etablererkurset kom i stand etter initiativ fra Lillevik kommune, sier Anders. Grethe fra voksenopplæringen forteller at våren 2010 skal introduksjonsprogrammet i gang med et temakurs som handler om familielæring, og det har også vært tilbud om et temakurs som omhandler foreldre og barn.

Lillevik sin praksis med at deltakerne selv kan sette opp hvilke temakurs de ønsker å delta på kan tyde på at kommunen anser deltakerne som selvstendige individ som kan ta egne valg om hvilke

kurs de har behov for. På den annen side kan obligatoriske kurs som Storfjord gjennomførere sikre at deltakerne får med seg relevant informasjon i forhold til egen inkludering i samfunnet. I en samtale med Grethe, den ansvarlige personen på voksenopplæringen for introduksjonsprogrammet i nabokommunen til Lillevik, får vi informasjon om temagruppene. Noen av temagruppene som voksenopplæringen har omhandler det norske språket, som ord og uttrykk, språkkrydding, øving til norskprøve to og tre og arbeidsnorsk. Andre temagrupper tar for seg ulike former for håndarbeid, datakunnskap på ulike nivå, matematikk, svømming og matlaging. De temagruppene som Grethe på voksenopplæringen viser til, omhandler språk, svømming og matlaging. Mens Storfjord legger vekt på å gi relevant informasjon om samfunnet, kan det virke som at voksenopplæringen som Lillevik er knyttet til har et mer fokus på å legge til rette for at deltakerne skal få en dypere forståelse av språket. En kan se at begge kommunene har inkludering som mål for sine temakurs, men at de har ulik vinkling på hva som er viktige ressurser for å sikre deltakerne inkludering. Mens Storfjord legger vekt på at temakurs som skal få deltakerne til å forstå det norske samfunnet, legger voksenopplæringen i nabokommune til Lillevik vekt på at de skal kunne språket.

Vi ser at både Storfjord og voksenopplæringen som Lillevik kommune er tilknyttet, har temakurs for deltakerne. Flere av temakursene har eksterne aktører som informerer, som politiet eller Røde Kors. Likevel er det noe ulikt i innholdet i temakursene, og Storfjord kommune har noen kurs som er obligatoriske for alle deltakere i introduksjonsprogrammet å delta på. Begge kommunene har temakurs som dreier seg om foreldrerollen, samt kunnskapsformidling om ulike forventninger deltakere med barn kan møte. Det betyr ikke at alle deltakere med barn ikke har kunnskap om dette, men for noen deltakere er det å ha barn i barnehage nytt. Temakursene er i følge våre informanter på flyktningkontorene et middel for å kunne gi deltakerne opplysning om for eksempel hva slags klær barna bør ha i barnehagen, at barna bør ha med matpakke og så videre. Temakursene er i følge våre informanter også en måte å gi deltakerne kunnskap på, slik at inkluderingen i samfunnet vil kunne gå lettere.

5.3 Språkpraksis

Temakursene som Storfjord og Lillevik kommune har i introduksjonsprogrammet, er ikke lovpålagt. Det er derimot språkpraksis, som i følge Lov om introduksjonsordning 2003, § 4, skal

være en faktor til inkludering i samfunnet. Kapittelet om språkpraksis omhandler både saksbehandlernes synspunkter og familienes opplevelse av praksisen.

Språkpraksis er en av de tre lovpålagte områdene som introduksjonsordningen skal inneholde, i tillegg til norsk- og samfunnskunnskapsopplæring. Her kombineres språktrening med arbeidstrening. Etter en viss tid, vanligvis rundt et halvt år, får deltakerne en praksisplass. Hovedfokuset på praksisen er å lære norsk, og øve på å bruke norsk muntlig på en naturlig arena. Arbeidstreningen har også til hensikt å gi deltakerne et innblikk i hvordan arbeidslivet fungerer. Vi har også her valgt å dele opp i to underkapitler, ett som dreier seg om Storfjord kommune, og ett som dreier seg om Lillevik kommune. På denne måten vil det kunne bli ryddigere å lese, samtidig som at det bli enklere å forstå.

5.3.1 Storfjord kommune

Når det gjelder språkpraksis i Storfjord kommune, fortalte Guro at det er den personen som har stillingsbetegnelsen programansvarlig i Storfjord som har ansvaret for språkpraksisen. Det er i følge Guro programansvarlig som skaffer praksisplassene, og som følger opp deltakerne når de er i praksis. Lærerne på introduksjonsordningen har noen ganger fulgt opp den enkelte deltaker ut i språkpraksis, men dette er ikke vanlig:

Nå er vi på faste tider som vi avtaler med arbeidsgiver, at vi skal komme da og da for å se på arbeidssituasjonen og hva de gjør og følger opp. Er det noen problem av noen slag så er vi på pletten og følger opp. Språkpraksis – målet er ikke arbeidstrening men lære språket på en naturlig arena. Selvfølgelig skal de være med i arbeidet, slik at de blir kjent med arbeidslivet se hvordan det fungerer. Men det er språkpraksisen som er hovedfokus. Da er det gjerne to dager i uken med språkpraksis og tre dager i uken med undervisning. Det er veldig populært å komme ut i språkpraksis.

Guro forklarte videre at det varierer veldig hvor deltakerne får språkpraksis, det er også avhengig av deltakerens egne ønsker. Når vi ser på lov om introduksjonsordning 2003, § 4, punkt c, kan det stilles spørsmål med vektlegging av språkpraksis i forhold til arbeidstrening. Guro hevdet at det er språktreningen som har hovedfokus, og ikke selve arbeidstreningen. §4 i Lov om introduksjonsordning (2003) vektlegger at introduksjonsprogrammet at språkpraksis skal forberede for deltakelse i yrkeslivet, og at introduksjonsprogrammet skal inneholde tiltak som vil

forberede deltakerne til videre opplæring eller tilknytning til arbeidslivet (ibid.). St.meld. nr. 49 (2003-2004) legger vekt på at arbeid er viktig for at deltakerne skal inkluderes i samfunnet, og arbeidstrening skulle være et ledd for å kvalifisere deltakerne i introduksjonsprogrammet til dette.

5.3.2 Lillevik kommune

I Storfjord kommune er det programansvarlig i kommunen som har ansvaret for språkpraksisen. I Lillevik kommune har deltakerne språkpraksis i forbindelse med introduksjonsprogrammet på voksenopplæringen i nabokommunen. Dette innebærer at både flyktningkonsulentene og voksenopplæringen samarbeider om å finne språkpraksisplasser. Deltakerne fra Lillevik kommune følger språkpraksisopplegget som voksenopplæringen i nabokommunen har lagt til rette for. Lærerne på introduksjonsprogrammet følger deltakerne tett opp på det enkelte arbeidssted, forteller Anette. Hun sier forteller videre at i utgangspunktet skulle deltakerne være i språkpraksis to dager i uken i tolv uker. I sitt samarbeid med voksenopplæringen har de ansatte på flyktningkontoret i Lillevik kommune fått gjennomslag for at praksistiden kan økes, og at Lillevik kommune trekkes mer inn i planleggingen av praksisfasen.

Økningen av praksistiden innebærer at de deltakerne som ønsker det, kan forlenge praksisperioden etter de tolv ukene ved å fortsette i praksis en dag i uken resten av programtiden. Anette fulgte opp med at det ikke er så mange deltakere som har gjennomført dette, men de tror det er noen fra de andre kommunene som er med i samarbeidet med voksenopplæringen. Ingen deltakere fra Lillevik kommune har gjennomført dette. Anettes uttalelser kan vise til at Lillevik har et samarbeid med voksenopplæringen som fungerer, der forslag fra flyktningkonsulentene får gehør av voksenopplæringen.

I Storfjord kommune er det programrådgiverne som følger opp språkpraksisen, mens i Lillevik kommune er det lærerne på voksenopplæringen som har ansvar for oppfølgingen. Intensjonen med språkpraksisen er at den skal være et viktig bidrag til at deltakerne skal inkluderes i samfunnet. Dette kommer frem i introduksjonsloven (2003), og St.meld. nr. 49 (2003-2004) vektlegger også viktigheten av arbeid i inkluderingsprosessen. Deltakerne kan da være

avhengige av at praksisplassen legger til rette for at deltakeren både får snakket norsk, og samtidig lærer arbeidet han eller hun skal utføre, som arbeidstrening.

5.4 Fokus på barn

Introduksjonsloven tar sikte på å kvalifisere voksne nyankomne innvandrere til deltakelse i samfunnet, gjennom å legge til rette for norsk- og samfunnskunnskapsopplæring, og arbeidstrening. Barna har ikke noe fokus i Lov om introduksjonsordning (2003), men i våre intervjuer så vi at både Storfjord og Lillevik kommune indirekte legger noe vekt på barn, ved at foreldrerollen er et område som temakursene tar for seg.

I Storfjord kommune spurte vi programrådgiverne om deres fokus på barna til deltakerne på introduksjonsprogrammet. Guro svarte at bortsett fra temagruppene som omhandler barn, har de ikke særlig fokus på barna. ”Det er mer at vi loser dem videre i systemet, inn på helse og sånn og sånn. Så hender det at det er samarbeid med skole og barnehage, og særlig når det er i starten”, sa Guro. Programrådgiverne fortalte også at de følger opp i forhold til møter, særlig om det oppstår problemer. Guro trakk også inn at de samarbeider med barnevernet i noen situasjoner. Ut fra hva Guro og Karin beskriver, er det foreldrene som det blir lagt til rette for, og ikke barna direkte. Likevel vil dette kunne angå barna, at foreldrene får veiledning og hjelp til å bli kjent med for eksempel helsesystemet, med helsestasjon, fastlege, sykehus, og så videre.

Vi stilte samme spørsmål til flyktningkonsulentene i Lillevik kommune, om hvilket fokus de hadde på barna til deltakerne i introduksjonsordningen. Anders svarte at flyktningkonsulentene ikke jobber spesielt rettet mot barna til deltakere i introduksjonsordningen, for barna har samme tilbud og mulighet som andre barn i Lillevik, men han poengterte at Lillevik kommune som helhet har fokus på minoritetsspråklige barn. Anders sa at flyktningkonsulentene som team ikke har noen tjenester som de tilbyr barna til deltakerne i introduksjonsordningen, men de kan koordinere arbeidet med andre instanser der det er behov for det. Petter fulgt opp dette, og ville forklare:

når vi bosetter folk, så kartlegger vi hele familien og hvem som er hva, og hva, og så tenker vi, forestiller oss hvilke situasjoner de skal i, og om barna skal i barnehage eller barneskole, og hvor

de skal eventuelt, og får det på plass så fort som mulig, eventuelt kontakt med helsestasjon, altså sånn at de riktige nettverkene blir trukket inn så fort som mulig.

Anette fortsatte på det Petter har forklart, og sier

det blir jo, vi får jo automatisk et fokus på barna også fordi at skal mor og far delta på et introprogram så trenger de en barnehageplass til barna, sånn at de, det tror jeg er et gode for barn som kommer, at de får et tilbud om barnehageplass, for språkopplæring og sosialisering og den slags.

St.meld. nr. 23 (2007-2008) trekker blant annet frem at barnehagen skal gi barn grunnleggende kunnskap på sentrale og aktuelle områder som sosial og språklig kompetanse, og vil derfor kunne være viktig for deltakernes barn. Petter trakk frem at de også informerer familier om hjelpenettverk, som familievernet eller barnevernet dersom det er aktuelt, og at flyktningkonsulentene har en dialog med skolene, barnevernet, familievernet i ulike saker. Både Storfjord og Lillevik kommune vektlegger at barnefokuset ligger i at saksbehandlerne samarbeider sammen med foreldrene og andre instanser i begynnelsen av introduksjonsordningen. Vi ser i våre intervjuer at temagruppene som omhandler foreldrerollen kan være en viktig faktor for deltakerne som har barn.

Programrådgiverne i Storfjord kommune veileder familier med barn i forhold til ulike instanser som for eksempel fastlege, og kan koordinere samarbeid med for eksempel familier og barnehage eller skole. Dette gjør også flyktningkonsulentene i Lillevik kommune.

Flyktningkonsulentene i Lillevik er mer deltakende i de sosiale sidene av deltakernes liv i større grad enn programrådgiverne, som primært jobber med introduksjonsordningen.

Lov om introduksjonsordning har ikke fokus på barn. Loven omfatter bare voksne mellom 18 og 55 år, og deres norsk-, samfunnskunnskaps- og arbeidsopplæring. Likevel forteller kommunene at de har fokus på barn gjennom tilrettelegging for foreldrene gjennom samarbeid med andre instanser, og ved de ulike temakursene som omhandler foreldrerollen. Videre vil norsk- og samfunnskunnskapsopplæringen som foreldrene får kunne være viktig for barna, da foreldrene både skal oppdra og være med på å sosialisere barna inn i samfunnet. Det kan her trekkes linjer til Klefbeck og Ogden (1999), som påpeker at uten kunnskap om hvilke forventninger

majoritetssamfunnet har til de voksne og barna i forhold til regler, normer og verdier, vil det kunne bli vanskelig for foreldrene å lære barna forskjell mellom rett og galt.

Storfjord og Lillevik kommune setter derfor mer fokus på barn enn det loven krever, fordi kommunene har lagt opp til å ha temakurs. Som Guro forteller, så har Storfjord kommune noen temakurs der deltakerne lærer om skatteregler, egenandelskort, hvordan politiet arbeider og så videre. Lillevik har blant annet etablererkurs, der deltakerne kan lære seg hvordan man går frem for å starte egen bedrift, og matlagingskurs. Ved at foreldrene lærer seg hva som er næringsrik mat, vil dette kunne ha innvirkning på barna og deres helse. Videre vil kunnskap om samfunnet og arbeid (skatt, etablering av egen bedrift og så videre) kunne enklere realisere foreldrenes mulighet til deltakelse i arbeidslivet. Ved at foreldrene tjener penger til husleie, mat, klær og andre utgifter, kan også foreldre i arbeid kan bli sett på som rollemodeller av barna (Bunkholdt, 1997, Gulbrandsen, 2008). Ved at introduksjonsordningen legger til rette for at foreldrene skal få kunnskap om det nye samfunnet som barna skal vokse opp i, kan det bidra til at deltakerne og deres familie enklere vil kunne føle seg som deltakere i samfunnet.

6 VARIGHETEN PÅ INTRODUKSJONSORDNINGEN

Vi har nå beskrevet hva innholdet i introduksjonsprogrammet er i Storfjord og Lillevik kommune. For å kunne analysere hvordan introduksjonsordningen kan bidra til inkludering i samfunnet for deltakerne og deres familier, vil varigheten på introduksjonsprogrammet kunne ha en betydning. Tiden på introduksjonsordningen er den tiden deltakeren får til å erverve seg norskkunnskap og samfunnskunnskap og samtidig motta introduksjonsstønad. Stønaden har til hensikt å sikre deltakeren lønn i den tiden de er i introduksjonsprogrammet. Målsettingen med introduksjonsordningen er i følge Lov om introduksjonsordning (2003), § 1, at deltakerne skal lære norsk, kvalifisere seg til arbeidsliv og bli økonomisk selvstendige, og få grunnleggende kunnskaper om det norske samfunnslivet, slik at de kan delta i samfunnslivet. I § 5 i Lov om introduksjonsordning (ibid.) står det at introduksjonsprogrammet skal i utgangspunktet vare i to år, men dersom særlige grunner taler for det, kan programmet vare i tre år. Vi stilte derfor spørsmålet om to år i introduksjonsordningen er tilstrekkelig til at deltakerne inkluderes i samfunnet.

Det var flere av deltakerne og saksbehandlerne vi intervjuet i de to kommunene som hadde gjort seg noen tanker om hvor lenge introduksjonsordningen burde vare. Det var også ulike begrunnelser for hvorfor den skulle vare lenger eller kortere. Samtidig uttrykte våre informanter på flyktningkontorene ulike utfordringer de møter i sitt arbeid med introduksjonsordningen, som de mener vil kunne ha en innvirkning på deltakerne og deres læring. Kunnskap om samfunnet, språk og arbeid er i følge Lov om introduksjonsordning (2003) målsettingene for deltakernes inkludering, og deltakernes læring vil dermed kunne fremme deres inkludering og deltakelse i samfunnet.

6.1 Storfjord kommune

I Storfjord kommune intervjuet vi to programrådgivere, Guro og Karin. Vi spurte dem om hvilke tanker de hadde om varigheten på introduksjonsordningen, og ulike utfordringer de som programrådgiverne møter i sitt arbeid. Disse utfordringene vil kunne ha innvirkning på deltakernes læring. Guro trakk frem lærerressurser som en utfordring i arbeidet med introduksjonsprogrammet. Lærerne følger den offentlige skolen sin ferieavvikling, og dette medfører utfordringer med å fylle ferieavviklingen med meningsfull undervisning. Samtidig

opplevde Guro at programrådgivernes største utfordring er ”det å fylle programmet med nok timer”. Vi stilte da et oppfølgings spørsmål ”hva er utfordringen med å fylle programmet med nok timer, er det ressurser, er det økonomi, hva er det”? Guro svarte

det er lærerressurser. Når du må ut å hente andre til å undervise. Holdt på å si folk som ikke får lov til å undervise, men informere. Og dette er jo egentlig veldig enkle samfunnstemaer. Du må kanskje ha inn noen, men noen må holde det. Og det er noe som kunne vært en del av undervisningen, lagt inn i undervisning. Og pluss at en kunne på en måte, holdt på å si, gjort undervisningen på litt forskjellige måter om en hadde hatt flere timer å gå på.

Guro mente at ved at flere timer hadde vært tilgjengelige for deltakerne, ville undervisningen vært annerledes, og deltakerne kunne fått større utbytte av det: ”Ved flere timer i programmet så kunne du lagt mye mer inn i undervisningen. Ikke bare sitte bare ved pulten og se på læreren som forteller noe, men man gjør litt mer ut av det, forskjellige temaer, ha matematikk på et enkelt nivå, kanskje. Mer tid til sånt noe”. Guro forklarte at utfordringene med å gi meningsfull undervisning henger sammen med lærerressursene. Hun opplevde at undervisningen for deltakerne kan bli for ensidig fordi lærerne har for lite timeantall. Det kan virke som at Guro ønsker at det skal være mer variasjon i undervisningen. Vil variasjon kunne skape mer læring, eller bare mer å forholde seg til for deltakerne?

Fokuset til introduksjonsordningen er at deltakeren skal lære seg grunnleggende norsk og samfunnskunnskap. Kan det være at variasjon i måten å undervise på kan gjøre undervisningen mer læringsfremmende for deltakerne, ved at variasjon kan gi rom for individuelle forskjeller i måten deltakerne lærer på? Ved at Guro mener at deltakerne har lite meningsfull undervisning i introduksjonsordningen, og at tilbudet er lite variert, vil dette kunne ha innvirkning på deltakernes læring og senere inkludering i samfunnet, ved at de muligens ikke får den kunnskapen de trenger for sin inkluderingsprosess, slik regjeringen påpeker i St.meld. nr. 49 (2003-2004). At undervisningen for deltakerne blir for ensidig kan ses på at lærerne ikke er kreative i sitt undervisningsopplegg, og ikke bare at det er for lite antall timer. Lærerne har et undervisningsopplegg som de skal følge, men de kan legge opplegget opp etter hva de mener fremmer læring. For mange av deltakerne kan det være viktig å lære språket, også ved at de får praktisert språket. Mead legger vekt på at språket læres gjennom samspill og at relasjoner med andre mennesker former dette samspillet. Språket vil for mange av deltakerne være en

inngangsport for å kommunisere i samfunnet (Guldbrandsen, 2008). Regjeringen fremhever at norskkunnskap er en forutsetning for deltakelse i samfunnet⁸.

For å få grunnleggende kunnskaper i norsk og om samfunnet, har deltakerne rett til to år i introduksjonsprogrammet, eventuelt tre år dersom det er særlige grunner for det, jfr. § 5 i Lov om introduksjonsordning (2003). Er det slik at to år i introduksjonsprogrammet er tilstrekkelig til å lære grunnleggende norsk og samfunnskunnskap? Er *grunnleggende* godt nok for at deltakerne kan få arbeid og utdanning, slik at de kan inkluderes i samfunnet?

Amina, en av mødrene vi intervjuet i Storfjord kommune fortalte: ”Det må være tre år i introduksjonsordningen. Det opplevde jeg når jeg begynte på videregående skole nå. Der er det ikke lett å lære norsk. Også jeg tror man trenger et år til. For da kan en lære bedre norsk så kan en gå på et annet sted”. Amina ønsket lenger tid på introduksjonsordningen for at det da ville være enklere for henne å gå videre på skole, og på den måten kunne få en utdanning. Mustafa, faren i den ene familien vi intervjuet i Storfjord kommune, er enig med Amina om at introduksjonsordningen burde være over tre år. Han fortalte at han søkte om å få et ekstra år som det gis åpning for i Lov om introduksjonsordning (2003), men dette fikk han avslag på. Da vi spurte han hvorfor han ønsket tre år i introduksjonsordningen svarte han at ”tre år er god tid å lære seg norsk og samfunn. Det mener jeg to år for bare norsk. Og norsk er ikke bare fire timer. Seks timer for eksempel, fire timer lære, to timer praksis”. Mustafa trakk frem at han ønsker mer språkpraksis, og han ikke synes at to år er nok for å lære det norske språket, og hvordan samfunnet fungerer.

Det kan stilles spørsmål ved intensjonen med introduksjonsprogrammet. I utgangspunktet skal introduksjonsordningen bidra til å gjøre inkluderingen lettere for deltakerne i samfunnet. På en annen side skal introduksjonsordningen kun gi grunnleggende ferdigheter i norsk og samfunnskunnskap. Er grunnleggende ferdigheter tilstrekkelig til å delta aktivt i samfunnet, eller bør målet være at deltakerne har et høyere nivå av kunnskaper etter endt introduksjonsordning for å bli aktive deltakere i samfunnet?

⁸ hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/pressecenter/pressemeldinger/2007/statsbudsjett2008-08.html?id=484636>.

Oppsummert kan vi se at Amina og Mustafa trekker frem at læring av språket er viktig i forhold til videre læring i samfunnet. Amina ser dette opp mot at hun skal videre på skole, mens Mustafa ser språket opp mot læring av samfunnets fungering. Han ønsker å være deltaker av samfunnet gjennom å ha kjennskap til lover og regler. Bakgrunnen for introduksjonsordningen er et ønske om å styrke nyankomne innvandrere sine muligheter for deltakelse i yrkes – og samfunnslivet. Amina og Mustafa trekker frem at de opplever at de har begrenset norskkunnskap etter introduksjonsordningen, noe de opplever som et hinder for både videre skolegang og følelse av å være deltaker i samfunnet. Programrådgiverne hevder at det et lavt timeantall og variasjon av undervisning som er en utfordring for deltakerne i forhold til læring.

6.2 Lillevik Kommune

I Lillevik kommune intervjuet vi de tre flyktningkonsulentene som jobber i Lillevik kommune. Vi tok opp varigheten på introduksjonsprogrammet, om to år på introduksjonsprogrammet er nok for deltakernes inkludering i samfunnet. Anette mente at to år i utgangspunktet bør være tilstrekkelig:

For i en normal situasjon så tenker jeg, altså sånn rent logisk, så tenker man de kommer til Norge, du har to år nå på å lære deg norsk, det er tilstrekkelig nok, jeg syns veldig mange som går ut kan nok norsk til å fungere i arbeidslivet. Du har da to år også på å få godkjent utdannelsen din, du skulle hatt hvis det hadde vært mulig. Du hadde hatt to år på å etablere deg i en kommune sånn bomessig, nettverksmessig. Alt skulle tilsi at de etter de to årene, du har kanskje fått ryddet unna noe helseproblematikk eller kommet inn i en behandling som funker, altså, alt skulle tilsi at to år er nok, at de da var klare for arbeidslivet.

På en annen side, forklarte Anette:

I forhold til jobbmarked så er det tydeligvis ikke nok i forhold til, altså, å få på plass utdanning og sånne ting. (...). Men så har du jo ganske stor andel mennesker som får innvilget det tredje året hos oss, men da går ikke det på at ikke der er, har på en måte slått rotfeste i samfunnet her, da går det på norskopplæringsbiten stort sett og tid, arbeidskvalifiseringstid og praksis.

På bakgrunn av dette, stilte vi spørsmål om noen av deltakerne brukte mer enn to år på ordningen. Alle tre konsulentene svarte bekreftende på dette, at det gjelder mange deltakere i

kommunen. Anders forklarte at Lillevik kommune har en liberal praksis dersom en deltaker søker om utvidet tid. Voksenopplæringen gir sin mening om deltakeren som søker flyktningkontoret om utvidet tid har behov for dette. Anders påpekte: ”Det er jo ikke alltid de vet om den muligheten, så det er jo alltid i dialog med skole, oss og deltakeren”. Er det den liberale holdningen som gjør at Lillevik har flere deltakere som er tre år i introduksjonsordningen? Eller kan det være andre forhold rundt deltakeren som gjør det vanskelig å tilegne seg grunnleggende norsk og samfunnskunnskap på to år?

Petter sa videre at det er fornuftig å ha introduksjonsordningen i to til tre år. Ved lengre periode ville det vært vanskelig og diffust å lage planer så langt fremover, og Anette sa seg enig, og mente at et slikt type tiltak kan man ikke ha i årevis. Flyktningkonsulentene er av den oppfatning at introduksjonsordningen kan vare i inntil tre år, men ikke lenger.

Mohamed, en av deltakerne vi intervjuet i Lillevik, forklarte at for hans del var introduksjonsordningen for lang. Mohamed kom alene til Norge, og han var opptatt av familiegjenforening med konen og de tre barna sine:

Når du kommer alene, og så du kommer til et annet land og så når du venter kona og barna, jeg sørget ikke sant. Og så jeg betaler husleie, strøm og busskort. Familien min er i nabolandet til hjemlandet, og så jeg sørger og så sender jeg penger. Det er livsopphold.

Han forteller videre at han ønsket å jobbe mer for å tjene nok penger til at familien kunne få familiegjenforening. Med andre ord var det økonomi som var begrunnelsen til Mohamed, han ønsket å kunne gå ut i full jobb for å få familien sin til Norge, og han vektla da ikke språk- eller samfunnsopplæring som viktigst for han. De andre to familiene vi intervjuet i Lillevik kommune deltok fortsatt i introduksjonsordningen, og hadde ikke noen mening om varigheten på introduksjonsordningen.

Oppsummert kan vi se at Lillevik gir flere deltakere et tredje år på introduksjonsordningen. Flyktningkonsulentene mener at noen av deltakerne trenger lenger tid for å lære språket, slik at de kan komme ut i arbeid eller utdanning. Regjeringen mener at introduksjonsordningen skal gi deltakerne grunnleggende norskkunnskap og innsikt i det norske samfunnet. Det kan derfor stilles spørsmål ved hva flyktningkonsulentene legger i grunnleggende norsk og

samfunnskunnskap. Et annet spørsmål er om introduksjonsordningen sikrer at de får den undervisningen og det pedagogiske opplegget de trenger for å lære grunnleggende norsk.

6.3 Ulike forventninger til deltakerne

I dette underkapittelet vil vi analysere det som programrådgiverne og flyktningskonsulentene i de to kommunene forklarte om forventningene til deltakerne i forhold til introduksjonsordningen. Stemmene til deltakerne vil ikke være med i dette kapittelet, da vi analyserer hva programrådgiverne og flyktningskonsulentene mener er forventningene til deltakerne i introduksjonsordningen. Introduksjonsordningen har som målsetting å fremme en enklere inkludering av nyankomne flyktninger og deres familie (Lov om introduksjonsordning, 2003).

Karin, en av programrådgiverne i Storfjord kommune, fortalte at de ikke kan ha like store forventninger til deltakere i introduksjonsordningen som har barn hjemme, som til de som ikke har barn. Hun sa at deltakere som har mange barn hjemme ikke har like mye anledning til å lese og gjøre lekser på kvelden, som en deltaker som ikke har barn hjemme. Karin mente derfor videre at deltakerne trenger mye undervisning i løpet av en full skoledag, så de ikke trenger å gjøre lekser hjemme. Dersom deltakerne har kort tid med undervisning på skolen, blir det fort mye hjemmearbeid mente hun.

Leira hevder at det i mange minoritetsfamilier og majoritetsfamilier er det kvinnen som ofte er den sentrale omsorgspersonen og den som har størst innflytelse når det gjelder barneomsorg og sosialisering (Rugkåsa, 2009). Ser man Leiras oppfatning opp mot at Guro sa at deltakere som har barn får større fravær enn deltakere som ikke har barn, kan det være at det er kvinnene som er hjemme med barna. Fraværet skyldes i følge Guro sykdom hos deltakernes barn, og fraværet øker med antall barn og for deltakere som er aleneforeldre. Hun fortalte videre at ”det ofte er kvinnene som er borte ved barns sykdom, og det er ofte er kvinner som bruker opp sin kvote med dager å være hjemme med barna”. Det kan derfor antas at Karin mente at det er kvinner med barn som hun stiller lavere forventninger til. Ved et slikt perspektiv kan det være at kvinner med barn får et dårligere utbytte av å gjennomføre introduksjonsordningen. Ser en dette opp mot inkludering i samfunnet vil det derfor kunne sies at det tar lengre tid for en kvinne med barn og

inkluderes i samfunnet. Rugkåsa hevder at det er problematisk at mødre ikke kjenner til det samfunnet barna deres skal sosialiseres inn i (ibid.).

Karin trakk frem at det er lagt opp til at noe av timetallet som inngår i introduksjonsordningen skal være egenstudier. Ser en dette opp mot at kvinner er sentrale omsorgspersoner (jfr. Rugkåsa, 2009), vil kvinnen kunne være den som taper mest på å ha egenstudier fra introduksjonsordningen. Guro sa ”deltakere med barn må følge opp barna på skole, i barnehage, på møter og lignende, og derved kan det bli praktisk vanskelig å delta like mye på introduksjonsprogrammet”. Hun fremhevet at det er sider ved deltakerens ansvar ved å være foreldre som utgjør en utfordring i forhold til å være i introduksjonsordningen. Videre sier Guro:

likevel er det ingen forskjell i hvordan kravene til oppmøte er for de ulike deltakerne. Kommer man ikke tidsnok, får man trekk i introduksjonsstønaden. Derfor bruker programrådgiverne mye tid på informasjon, og hva som forventes av deltakeren, hvilke krav som stilles, hvordan systemer fungerer i Norge og så videre.

Oppsummert er det et interessant funn at kravene til deltakerne, og programrådgivernes ulike forventninger til deltakerne ikke stemmer overens. Uttalelsene til Karin og Guro kan vise at programrådgiverne ser at deltakere med barn har problemer med å gjøre egenstudier, men at det ikke blir gjort endringer som kan føre til at disse deltakerne kan få like mye utbytte som de som ikke har barn. Utfallet kan være at kvinner med barn ikke har like gode forutsetninger for å få utbytte av introduksjonsordningen i Storfjord kommune, da det ofte er kvinnene som er mest borte ved barns sykdom. Dette kan igjen føre til at det kan ta lengre tid før deltakere med barn inkluderes i samfunnet.

Flyktningkonsulentene i Lillevik kommune har også ulike forventninger til deltakere som har barn i introduksjonsordningen. Flyktningkonsulentene så at de i praksis nok har ulike forventninger til ulike deltakere. Anette trakk frem et eksempel på en firebarnsmor som ikke har noe skolegang, og store omsorgsoppgaver da alle barna er små. Anette sa at med dette så

jubler jeg for hver ting hun klarer i større grad enn en som kun har seg selv å tenke på, har god helse, har god utdanning. Man ser for seg det at, det å være student på introduksjonsordningen er en mer kjent situasjon for ett menneske enn for et annet, så med det utgangspunktet at vi har forskjellige forventninger til dem, det tror jeg.

Ut fra det hun sier, kom det frem at det er lave forventninger til kvinnen hun omtaler. Det kan virke som at Anette tror at denne kvinnen ikke ønsker kunnskap fordi hun har barn. Det kan også være at Anette tenker på at kvinnen har mindre tid enn de andre deltakere som er i introduksjonsordningen til å følge opp undervisning og hjemmearbeid.

Anette sa videre ” Jeg lager meg et bilde ut fra, ja helt sånne stereotype bilder av folk”. Anders fortsatte tankerekken til Anette, og sier

Ja, jeg er enig med Anette, det blir jo forskjell i forventningene fra hvilken ballast de har med seg. Men noen ganger så er det feil, ikke sant. Hadde en, det var en somalisk kvinne med null utdanning som både vi og skolen tenkte hun klarer ikke dette, med barn og mann og mye å tenke på hjemme. Vi tenkte at hun, hun har jo vanskelig for å følge et heltidsprogram da. Den første samtalen så ble, ja hun hadde jo gått litt på skolen, så ble det ganske klart i første samtalen med meg og læreren og henne at; nei hun ville være på skolen så mye som mulig, hun ville jo bare suge til seg alt av kunnskap. Så det, ja, vi møter oss selv i døra innimellom.

Refleksjonene til flyktningkonsulentene berører at de mener at det ikke kan stilles de samme forventningene til kvinner med barn som til andre deltakere. Anders fortalte at de tar feil innimellom. Men hva med de gangene de ikke gjør det? Introduksjonsordningen er ment for å fremme inkludering, også for familier. Men ved at det stilles lavere forventninger til kvinner, vil det kunne gjenspeile at flyktningkonsulentene mener at det er vanskeligere å inkludere kvinner med barn enn andre deltakere. Rugkåsa viser til St.meld. nr. 9 (2006 – 2007) der det står

det er sammenheng mellom mødrene sine kunnskaper og ferdigheter og barnas fremtidige muligheter for integrering i majoritetssamfunnet. For best mulig å legge til rette for neste generasjon, satses det derfor på å gi etniske minoritetskvinner kvalifikasjoner slik at de kan delta i lønnsarbeid (Rugkåsa, 2009, s. 137).

Oppsummert kan vi se at det ved flyktningkontorene i Storfjord og Lillevik kommune har lavere forventninger til deltakere med barn, noe programrådgiverne og flyktningkonsulentene ofte refererer til som kvinner. Ved at det stilles lavere forventninger til deltakere som har barn i introduksjonsordningen, kan dette føre til at de kan ha en lengre vei for å bli inkludert. Ser en dette i lys av St. meld. nr. 9 (2006- 2007), kan de lave forventningene til disse kvinnene medføre at også barna deres kan få en lengre prosess med å bli inkludert. Dette kan bety at flyktningkontorene ikke legger til rette, slik Stortingetsmeldingen fremhever er best for å sikre

barns inkludering i samfunnet. Hva som menes med inkluderingsbegrepet vil vi se på i det neste kapitlet.

7 HVA MENES MED INKLUDERING?

Vi har til nå sett hva de statlige føringene for introduksjonsordningen innebærer, og hvordan Storfjord og Lillevik kommune har organisert denne ordningen. For å kunne se hvordan deltakere i introduksjonsordningen og deres familier, kan inkluderes i samfunnet, er det viktig å se hvordan saksbehandlerne og deltakerne fyller begrepet med ulikt innhold. Inkludering er som påpekt i begrepsavklaringen et komplekst begrep, som innebefatter deltakelse. Samtidig ble det i teorikapittelet trukket frem hvordan inkluderingsbegrepet kan bli sett på som en ”forestilt likhet”. Vi har også tatt utgangspunkt i St.meld. nr. 49 (2003-2004) for å diskutere inkluderingsbegrepet.

Som vi diskuterte i teoridelen, så er målet med inkludering likeverd, og ikke likhet, noe som er interessant i forhold til det vi ser i de to kommunene. Kumar (2003) forklarer likeverdighet som at man oppfattes som likeverdig selv om man er annerledes, at man kan beholde sin identitet, kultur og religion. Man lærer samtidig gradvis majoritetssamfunnets normer, og tilpasser dette med egne normer. Gullestads begrep ”forestilt likhet”, som ble forklart i teorikapittelet, dreier seg om hvordan samfunnsmedlemmene forsøker å framstå som like hverandre, og dette foregår ofte i det skjulte. Vi kan stille spørsmål om ikke dette resulterer i en samhandling preget av en skjult form for assimilering. I stedet for å få en samhandling mellom aktører som anerkjenner hverandres ulikhet, får vi samhandling basert på forestillinger av likhet som tilslører alle forskjeller.

Hylland Eriksen (2007a) mener at ordet integrasjon, som betyr å smelte sammen, ikke lenger kan brukes fordi integreringsbegrepet i politikken og journalistikken brukes på samme måte som assimilering. Et eksempel på slik forestilt likhet, eller selvpålagt assimilering slik det kom til uttrykk blant deltakernes, fikk vi av Mustafa, faren i den ene familien vi intervjuet i Storfjord kommune, når han fortalte oss at

det er et problem for innvandrere, for oss som kommer fra arabisk land, damer tar alt ansvar der. For eksempel når mannen er ferdig med kaffekoppen sin, han går. Han tar den ikke opp etter seg. Damer som tar den. Dette er feil. Det er helt feil. Men damer gjør alt. Damer lager mat. Dette er problem når de kommer til Norge.

Mustafa forklarte at han har forsøkt å endre strukturen i familien, at både han selv og barna skal bidra mye hjemme, fordi de nå bor i Norge, og dette kan ses på som et forsøk på å fremheve

likheten med det norske kjønnsrollemønsteret. Rugkåsa (2009) vektlegger kvinnens rolle i familien. Ved at kvinnene deltar i introduksjonsordningen, medfører det at hun er ute av hjemmet, hun tilfører familien inntekt. Dette kan medføre at kvinnen blir økonomisk uavhengig av mannen. Det kan også føre til at det blir endring i arbeidsoppgavene i hjemmet. Mustafa opplevde at endringene ble vanskelige, fordi konen hans Zahra ofte hadde for eksempel laget mat eller redd opp senger før han eller barna fikk gjort det. Mustafa sier at Zahra gjør dette fordi "det tar lang tid å lære seg å ha et norsk system, og glemme hvordan systemet var i hjemlandet". Det kan se ut til at Mustafa ønsker med dette å ikke bare å få en tilpasning til det norske samfunnet ved å endre på konens rolle i hjemmet, men også å lære sine barn hva som forventes av de i majoritetssamfunnet.

Selv om Mustafa ikke nødvendigvis ønsker å bli "lik" majoriteten på alle områder, så formidlet han til oss en forventning om at alle i familien må bidra like mye i huset, i motsetning til hvordan de ordnet dette i hjemlandet. Det kan diskuteres om vi her har å gjøre med et selvpålagt assimileringforsøk, et forsøk på å bli lik majoritetsbefolkningen (forestilt likhet). Er det slik at Mustafas uttalelse viser at han ønsker om å bli en deltaker i et samfunn med andre regler enn de han er vant med, og en tilpasning til det han lærer som deltaker i introduksjonsordningen? Og enda viktigere i denne sammenheng: Er fortellingen et uttrykk for hvordan Mustafa - og mange andre deltakere som ham - igjennom deltakelse i introduksjonsordningen ikke bare blir bedre kjent med det norske samfunnet, men at de igjennom ordningen får opplæring i norsk kultur og væremåter? Kan man da kalle introduksjonsordningen en kulturell assimileringssprosess?

Ved å bli inkludert i et samfunn handler med andre ord ikke om å bli "lik" (assimilering), men at ulikheter aksepteres. Becher (2006) forklarer assimilering som at innvandrere gir opp sine tradisjoner, leveste, kultur og religion for å bli lik majoriteten. Ut fra St.meld. nr. 49 (2003-2004) dreier ikke regjeringens målsetting seg om assimilering, men om tilpasning og inkludering i et samfunn. Det er likevel som regel majoritetssamfunnet som definerer målet for samhandlingen mellom samfunnsmedlemmer med minoritetsbakgrunn og samfunnet. Dette kan gjøres gjennom å vedta blant annet lover og regler. Videre er det også som regel majoritetssamfunnets normer og verdier som er førende i samfunnet, og som blir retningsgivende for inkludering og tilpasning (Berge og Vårdal, 2007). Vil majoritetssamfunnets forventninger bidra til at deltakerne forsøker å fremheve likhetene med majoritetssamfunnet, for at inkluderingsprosessen skal bli enklere? Handlinger som blir regnet som en godkjent norm for en

type innvandrerkultur, kan være brudd med norske lover og regler (ibid.). Dette er det Klefbeck og Ogden (1999) definerer som kulturelt definert avvik, en atferd som er på utsiden av hva majoritetssamfunnet mener er sosialt akseptabelt.

En av de rådende normene som blir fremhevet i offentlige dokumenter, er utdanning, arbeid og økonomisk selvstendighet. Dette er også en av målsettingene med introduksjonsordningen. Karin, en av programrådgiverne i Storjord kommune, uttalte: ”De som er i programmet vet at ved endt program er det enten videre utdanning eller jobb. Dette er det ingen diskusjon rundt, det er bare slik det er”. Men andre ord kan det virke som at Karin sier at dersom deltakerne ikke går videre på skole eller går ut i jobb etter endt utdanning, er dette sosialt uakseptabelt. Hvem sine premisser er det da som styrer inkluderingsprosessen? Det kan kanskje være slik at deltakerne får seg jobb på grunn av et ytre press, fordi arbeid ses på som nødvendig for å oppnå inkludering i samfunnet. Dette presset kan med andre ord føre til at deltakerne forsøker å oppnå en forestilt likhet med majoriteten ved å arbeide. På en annen side er det viktig å vektlegge deltakernes egen motivasjon og ønske om å kunne være økonomisk selvstendig, og på den måten bli inkludert i samfunnet som en likeverdig deltaker.

Regjeringen har satt noen premisser for mangfold gjennom inkludering og deltakelse i St. meld. nr. 49 (2003-2004). Premissene er satt for å nå et mål for deltakelse, levekår, tilknytning og tilhørighet i samfunnet. Vi trekker frem premisset som dreier seg om at alle samfunnsmedlemmer skal ha like rettigheter og plikter. Dette innebærer også en lojalitet i forhold til å følge lover og regler. Mustafa, faren i den ene familien vi intervjuet i Storjord kommune, trekker frem denne lojaliteten i forhold til norske lover og regler. ”Jeg må følge reglene i Norge. Har jeg lov å slå mine barn? Nei”. Mustafa fortalte videre at han ikke kjenner alle reglene i Norge, men at han er svært opptatt av å ikke gjøre noe galt. I hans inkluderingsprosess ønsker han å bli behandlet som et likeverdig samfunnsmedlem, og da må han følge de gjeldende lovene og reglene. På en annen side kan det være et spørsmål om Mustafas lojalitet i forhold til lover og regler ikke dreier seg om at Mustafa inkluderes gjennom å være en deltaker i samfunnet, men at han i følge St.meld. nr. 49 (2003-2004) skal lære om det norske samfunnet, og norske regler og kultur.

Regjeringen bruker begrepet mangfold i St.meld. nr. 49 (2003-2004) som et mål for sine samfunnsmedlemmer. Kulturelt mangfold er et komplekst begrep, noe Hylland Eriksen (2007b)

diskuterer. Hylland Eriksen (2007b) setter et skille mellom begrepene mangfold og forskjell. Dette er en relevant diskusjon når vi ser i forhold til Gullestads begrep om forestilt likhet (2010), hvor det da blir spørsmål om hva deltakerne fremhever for å bli mer ”lik” majoritetsbefolkningen. Hylland Eriksen definerer mangfold som estetisk, politisk og moralsk nøytrale uttrykk for kulturvariasjon. Mangfold blir forbundet med fenomener som mat, ritualer, sagn og myter, håndverk og kunst i vid forstand – inklusive musikk og litteratur. Forskjell forklares som moralsk diskutabile oppfatninger og praksiser i en minoritet som skaper moralsk konflikt, svekker nasjonal solidaritet, eller fører til et menneskerettighetsbrudd (hijab, omskjæring og arrangerte ekteskap er eksempler som Hylland Eriksen trekker frem). Gullestad (2010) skriver at motsetningen til likhet er for eksempel mangfold, forskjell eller ulikhet, men at det bare er mangfoldsbegrepet som er positivt ladet, og dette samsvarer med hva Hylland Eriksen (2007b) vil frem til. Med andre ord kan det være en utfordring for deltakernes inkludering i samfunnet å se kodene for mangfold og forskjell, dersom det er slik at mangfold kan fremme inkludering og forskjell kan hindre det. Dette kan også føre til at deltakerne forsøker å skjule eller nedtone det som blir sett på som forskjeller, men heller fremheve likheter, og de sidene ved sin kultur og bakgrunn som blir sett på som mangfold, og som dermed er positivt. Mustafas uttalelse om at Zahra ikke skal rydde opp etter resten av familien, kan være at Mustafa opplever at dette er en forskjell som ikke er akseptert i Norge, og at det er derfor han forsøker å endre denne strukturen i familien fordi han er opptatt av inkluderingen.

Regjeringen legger også føringer i St.meld. nr. 49 (2003-2004), der målet ikke er likhet, men likeverd blant samfunnsmedlemmene. Variasjoner i kleskoder (hijab), kroppspraksiser (omskjæring) og ekteskapsstrategier (arrangerte ekteskap) ses i følge Hylland Eriksen på som uproblematiske så lenge de ikke bryter med ”felles verdier” i majoritetssamfunnet. Videre skriver han at det synes som om det i Norge er en generell oppfatning at de fleste slike variasjoner forbundet med innvandrere, bryter med disse verdiene. Spørsmålet som da kan stilles er hva som egentlig er de felles verdiene i Norge?

Hylland Eriksen viser til at likestilling mellom kjønn, egen beslutningsevne i valg av partner og retten til å ta egne beslutninger i forhold til spørsmål som angår egen kropp er noen av disse verdiene som nordmenn er opptatt av (ibid.). Som Mustafa sa om hans kones rolle i hjemmet, så er han opptatt av kjønnslikestilling, at også han skal bidra i hjemmet, fordi de nå bor i Norge. Han uttalte at det er et problem når damer fra hans hjemland kommer til Norge, at damene gjør

alt i husholdningen, fordi dette bryter med noen av verdiene som Hylland Eriksen referer til. Petter, en av flyktningkonsulentene i Lillevik kommune, tok også opp endringer han så i familiemønsteret etter at introduksjonsordningen kom i stand. Petter sa

men jeg husker fra, i den forrige kommunen, altså det har jo med introduksjonsordningen å gjøre, så var det klart at, det har utjevnet kjønnsforskjellene, fordi at nå er mannen interessert i at kvinnen skal ut i introduksjonsprogram fordi nå får han lønn for det, sånn at det ligger jo noe der.

Uttalelsen til Petter kan bli oppfattet som stigmatiserende, fordi det kan virke som at han kategoriserer alle menn med flyktningbakgrunn. Kan det være at Petter mener at mennene i utgangspunktet vil at kona skal være hjemmeværende, men at penger er viktigere enn at kona er hjemmeværende? Petter sier at det er mannen som får lønn når kona går på introduksjonsordning. Mustafas uttalelse kan vise til det motsatte av det Petter sier, at Mustafa forsøker å skape likestilling i hjemmet, fordi det er en av verdiene i Norge. Om dette er fordi Mustafa forsøker å få til en likhet med majoritetssamfunnet, kan som tidligere nevnt diskuteres.

Hylland Eriksen (2007b) mener at forskjeller i verdier er akseptert, så lenge de ikke bryter med majoritetssamfunnets regler, normer og verdier. Samfunnet må tilpasse seg i forhold til å legge til rette for mangfold og forskjell, samtidig som at samfunnsmedlemmene må tilpasse seg de rådende verdiene og lovene i samfunnet. Deltakerne tilpasning kan også dreie seg om fremheving av den forestilte likheten, i deltakerens forsøk på å bli inkludert i samfunnet. På en annen side det er slik at i Hylland Eriksens definisjon blir forskjell som regel ikke blir akseptert i majoritetssamfunnet, og da vil en kunne stille spørsmål ved i hvilken grad samfunnet tilrettelegger for forskjell. Dersom forskjell ikke er akseptabelt i en inkluderingsprosess, vil dette kunne medføre at deltakerne og deres familier vil måtte gi opp deler av sin kultur for å bli og føle seg inkludert, og at inkluderingen da skjer på majoritetssamfunnets premisser.

St.meld. nr. 49 (2003-2004) setter to mål for det enkelte individs tilknytning og inkludering til samfunnet. For at en deltaker skal kunne bli inkludert i samfunnet, er introduksjonsordningen et middel for å nå dette målet. Det ene målet for tilknytning handler om deltakelse og levekår. Med dette menes at målet skal være at det enkelte individ er økonomisk selvstendig gjennom arbeid eller på en annen måte være sikret livsopphold, uten å motta offentlig økonomisk støtte. Regjeringen vektlegger at deltakelse i arbeidsmarkedet og en økonomisk selvstendighet vil kunne bidra for å få innpass i andre deler av samfunnslivet. Dette er et objektivt mål, som kan

måles ved å se hvordan samfunnsmedlemmer får sitt livsopphold (ibid.). Karin i Storfjord kommune uttalte at det ikke er noen diskusjoner rundt hva deltakerne skal gjøre eller leve av etter endt introduksjonsordning, for de skal i utdanning eller arbeid; ”det er bare slik det er”. På en annen side forteller Anette i Lillevik kommune at noen kvinner ser at ”de for første gang i sitt liv har en mulighet til å ta en utdanning. Det er nok et økonomispørsmål det, det å klare seg som student [økonomisk], kontra det å få seg en arbeidsinntekt”. Med andre ord kan det være slik at mange deltakere, både menn og kvinner, velger å begynne å arbeide i stedet for å ta en utdanning, nettopp på grunn av det økonomiske perspektivet. Dette kan trekkes inn mot inkludering, da et av premissene for inkludering i samfunnet er arbeid og økonomisk selvstendighet.

Flere av deltakerne vi har intervjuet fortalte at de er eller ønsker å bli selvstendige, også økonomisk. Dette sammenfaller med regjeringens målsetting. Deltakerne legger vekt på at de må følge reglene i samfunnet, og de ikke ønsker å tigge, som Mustafa sier, eller å få gratis penger, som Hassan sier. Med andre ord ønsker de ikke å motta sosial stønad. Mustafa, mannen i den ene familien vi intervjuet i Storfjord kommune, sier at ”jeg vil ikke få sosialhjelp. Med en gang vi var ferdige med introduksjonsprogrammet, vi søkte etter jobb. Vi må jobbe. Jeg sa til henne [konen hans Zahra], vi må jobbe. Vi liker ikke å tigge. Derfor jobber vi her”. Mohamed, faren i en av familiene vi intervjuet i Lillevik kommune, forteller at han ikke vil gå på sosialen, han vil jobbe selv, og bli økonomisk selvstendig. Da vi intervjuet denne familien, forteller Mohamed at han var arbeidsledig, men at han hver dag søkte på nye jobber. Han sier ”det er viktig å lære norsk og skrive, det er viktig også integrere, sant, og så snakke med andre mennesker, det er viktig ikke sant”. Det kan se ut til at Mohamed mener at arbeid er viktig for hans følelse av integrering og inkludering til samfunnet, og at denne samfunnsdeltakelsen er noe som er viktig for han. Det kan være at disse holdningene har blitt underbygget av introduksjonsordningens formål, at innholdet i introduksjonsprogrammet kan fungere som en forsterkende vekselvirkning i forhold til deltakernes syn på inkludering og deltakelse i samfunnet.

Mustafa fortalte om mange ulike jobber han og Zahra hadde mens de gikk på introduksjonsordningen, og at de på den måten fikk spart opp nok penger slik at de fikk lån til å kjøpe hus. Han sier at han føler seg mye bedre når han har en jobb. Han gav også uttrykk for at i tillegg til at han ikke ønsker å motta sosialstøtte, ønsker han ikke å fremstå som en lat mann som ikke vil jobbe. Han sa ” jeg ser øynene til de mennesker som tenker at vi spiser og sover”. I hans

kategoriske skille mellom ”de” og ”vi”, ser det ut til at Mustafa skiller mellom majoritetsbefolkningen som ”de”, og innvandrerne som ”vi”. Det kan se ut som at Mustafa generaliserer ”de”, at hele majoritetsbefolkningen tenker det samme. Han kategoriserer også ”vi”, til at dette er en homogen gruppe. Mustafa er opptatt av å tilpasse seg, slik at han ikke blir assosiert med ”vi”, men bli en del av ”de”, det vil si majoritetsbefolkningen.

Det kan se ut til at Mustafa bruker det Gullestad (2010) betegner som ”forestilt fellesskap”, at han forsøker å fremheve sine likheter med majoritetsbefolkningen for å føle seg inkludert. Kan det være at kategoriseringer kan hemme inkluderingsprosessen, fordi kategorier ikke tar hensyn til deltakernes individuelle forskjeller? Mustafa sa videre ”de som sier, vi finner ikke jobb, det er feil. De kan få. De som sier de finner ikke, de tenker på god jobb”. Her ser det ut til at Mustafa referer til andre flyktninger når han sier ”de”. Han er opptatt av inkluderingen, at arbeid og økonomisk selvstendighet er et middel for å kunne føle seg inkludert. Mustafa fortalte at selv om han selv er professor i matematikk fra hjemlandet, har han hatt vaskejobber og jobber nå som bussjåfør. Dette er yrker som Mustafa forklarte at hadde vært uaktuelle for en mann i hans stilling og ta i hjemlandet. Som nevnt tidligere bruker også Petter i Lillevik kommune kategorisering når han snakker om menn som vil at kona skal gå på introduksjonsordningen i stedet for å være hjemmeværende, fordi deltakelse i introduksjonsordningen gir ekstra inntekt gjennom introduksjonsstønad.

Amina laget også skille mellom seg selv og majoritetsbefolkningen, der hun på samme måte som Mustafa generaliserer egenskapene til majoritetsbefolkningen, og ikke legger vekt på individuelle forskjeller. Amina fortalte om et temakurs hun ønsket å delta på, men på det tidspunktet ikke hadde anledning til å være med på. Amina forklarte at det var et kurs der de lagde internasjonal mat og kaker. Hun sier ”jeg ville lære, fordi dere norske har mye, jo dere kan lage masse forskjellige kaker for eksempel”. Amina sa ”dere norske”, og vi stiller da spørsmål ved hennes opplevelse av egen inkludering i samfunnet, siden hun lager et skille mellom seg selv og majoritetsbefolkningen. Det kan også tolkes dit hen at Amina ønsker å bli en deltaker i samfunnet. Dersom vi ser denne uttalelsen ut fra Gullestads (2010) begrep om ”forestilt likhet”, kan det være at Amina ønsker å kunne bake, som hun sier alle norske kan, for å fremheve likhet med majoritetsbefolkningen og på den måten kunne bli lettere inkludert i samfunnet. Men er det slik at Amina derved lettere blir ansett som en deltaker i samfunnet ved å kunne bake, eller dreier det seg om at hun ønsker å lære den norske kulturen, slik Amina oppfatter den?

Mustafa fortalte om en mann han kjenner, som tjener penger på bare å sove hjemme. Mustafa sa ”han går på sosialen. Jeg kjenner flere som gjør sånt. og han jobber svart også”. Mustafa stilte seg undrende til hvordan denne mannen kan gjøre dette. I tillegg syntes Mustafa at det er en urettferdighet i at han som jobber, tjener mindre enn den andre mannen som mottar sosialhjelp. Mustafa mente også at det ligger en urettferdighet i at de som ikke jobber og er økonomisk selvstendige har samme rettigheter som han. Han trekker frem et eksempel på statsborgerskap i Norge: ”Her må de [UDI] skille. Han som ikke jobber, som ikke hjelper, han må ha statsborger etter 12 år. Han som ikke lærer norsk, han må ha statsborger etter 12 år. Jeg som jobber og sliter med en gang, jeg må få statsborgerskap på 5 år”. Mustafa ønsket at statsborgerskap skal være basert på inkluderingsvilje- og evne, og ikke på generelle regler. Å være deltaker i samfunnet for Mustafa kan innebære at man skal bidra i samfunnet, samtidig som at man har ulike rettigheter. Introduksjonsordningen kan gi deltakerne kunnskap og kompetanse om hva deltakelse i samfunnet kan innebære.

Det andre målet for samfunnsinkludering som fremheves i St. meld. nr. 49 (2003-2004), dreier seg om tilknytning og tilhørighet. Dette handler om individets personlige opplevelse av sin situasjon. Denne opplevelsen er ikke mulig å måle kvantitativt (tallfeste), og det kan derfor bli slik at den personlige opplevelsen ikke alltid kommer frem. Hassan og Adila, to av foreldrene vi intervjuet i Lillevik kommune, fortalte at de følte seg inkludert i lokalsamfunnet da de ble bosatt i Lillevik kommune. Hassan forklarte at han opplevde at han og familien ble tatt godt i mot i nærmiljøet, både i kirken, av naboer og av foreldrene på barnas skole og fritidsaktiviteter. Mustafa, faren i den ene familien i Storfjord fortalte at ” når politiet møter meg på gata og smiler til meg, det er veldig bra for meg”. Denne gesten fra politimannen er med på å styrke Mustafas opplevelse av tilhørighet til samfunnet. Mustafa sa at han gjennom å jobbe også får en respekt av omgivelsene sine, og på denne måten føler at han har en tilknytning til samfunnet. I den forbindelse kan introduksjonsordningen sies å ha en viktig funksjon i forhold til kunnskap om samfunnet, og kompetanse i forhold til for eksempel arbeidspraksis og språk.

Våre informanter på flyktningkontorene i Storfjord og Lillevik kommune vektlegger ulike områder som omhandler inkludering i samfunnet. Deltakerne vi intervjuet i de to kommunene, ble sett på som suksesser av saksbehandlerne på flyktningkontorene når det gjelder inkludering i samfunnet, og dette vil vi analysere i neste kapittel. Videre følger et kapittel der vi analyserer

hvordan introduksjonsordningen kan bidra til deltakernes og deres familiers inkludering i samfunnet.

8 SUKSESSFAMILIENE

I forrige kapittel analyserte vi hva inkluderingsbegrepet innebærer, sett ut fra offentlige styringsdokumenter, saksbehandlerne og deltakernes side. Inkludering i denne avhandlingen dreier seg kort sagt om at deltakerne og deres familier skal kunne være en del av samfunnet, samtidig som de kan beholde sin kulturelle egenart. Myndighetene vektlegger deltakelse som en forutsetning for inkludering, som deltakelse i arbeid, nettverk, og samfunn (St.meld. nr. 17, 2000-2001). Da vi startet oppgaven, ønsket vi å intervju deltakerfamilier som flyktningkontorene anså som å være suksesser i forhold til inkludering. På denne måten vil vi kunne analysere hva Storfjord og Lillevik kommune vektlegger når det gjelder inkluderingen av sine introduksjonsprograms - deltakere i samfunnet. Vi stilte ikke spørsmål til flyktningkontorene om hvorfor disse familiene ble ansett som suksesser, da dette vil være et av funnene i oppgaven.

Som nevnt er formålet i Lov om introduksjonsordning (2003) ”å styrke nyankomne innvandreres mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet, og deres økonomiske selvstendighet”.

Myndighetenes målsetting er at deltakerne skal inkluderes i samfunnet gjennom arbeids- og samfunnsdeltakelse. Ved å snakke med saksbehandlerne på flyktningkontorene om hva de ser for seg i forhold til deltakerne og deltakernes familier etter endt introduksjonsprogram, fikk vi et innblikk i de målsettinger som saksbehandlerne har for deltakerne, for på den måten å kunne drøfte hva som anses som suksess i forhold til introduksjonsordningen og inkludering. Dette blir analysert på bakgrunn av intervjuene med familiene, der vi har trukket ut noen områder som kan ha dannet grunnlaget for at de blir sett på som suksesser. Noen av deltakerne er fortsatt deltakere i introduksjonsordningen, men de uttrykker noen tanker om fremtiden. Disse målsettingene som saksbehandlerne og deltakerne har, kan bidra til å klargjøre hva suksesskriteriene for inkludering er, sett i sammenheng med myndighetenes målsetting for introduksjonsordningen.

For foreldrene vil veien videre etter endt introduksjonsordning kunne ha stor betydning for barnas oppvekst. Ved at foreldrene blir økonomisk selvhjulpne, og at de får positiv respons på dette fra andre, vil det kunne gi barna en signaleffekt på at å arbeide er positivt. Regjeringen vektlegger dette i St.meld. nr. 49 (2003-2004), der det sies at for barn med innvandrede foreldre vil det gi utslag i barnas skoleprestasjoner dersom foreldrene er i arbeid. Ved å arbeide, viser

også foreldrene at dette er en sosialt akseptabel måte å være selvstendig på, og dette kan ses i lys av oppdragelsesomsorgen som Nygren (1998) og Skytte (2008) legger vekt på.

Vi har funnet at det er noen områder som skiller seg ut etter intervjuene med saksbehandlerne og deltakerne som kan gjøre at deltakerne blir sett på som suksesser i flyktningkontorenes inkluderingsarbeid. Økonomisk selvstendighet, herunder arbeid, er det området som peker seg mest ut. I intervjuene våre har vi sett at mål om økonomisk selvstendighet for deltakerne har vært viktig både for informantene våre fra flyktningkontorene og for deltakerne vi intervjuet. Deltakerne la vekt på at økonomisk selvstendighet dreier seg om å få lønn fra arbeid, og ikke sosial stønad fra NAV. Videre er også deltakernes egen motivasjon for å være deltakere i samfunnet en grunn til at deltakerne ses på som suksesser, og evnen til å bygge nettverk i lokalsamfunnet vil også kunne ha en innvirkning på flyktningkontorenes definisjon på suksess. Disse områdene samsvarer også med myndighetenes inkluderingsbegrep, jfr. St.meld. nr. 17, 2000-2001 og St.meld. nr. 49 (2003-2004). Vi har valgt å dele opp dette kapittelet, slik at vi først tar for oss Storfjord kommune, og deretter Lillevik. I underkapittelet om Storfjord kommune vil vi se først hva programrådgiverne sier om forventninger og målsettinger om deltakernes inkludering, for så analysere hva som kan være grunnen til at de to familiene vi intervjuet blir sett på som suksesser. Vi presenterer derfor en familie av gangen. I underkapittelet om Lillevik kommune, vil vi gjøre det samme, der forventningene til og målsettingene for deltakerne først blir presentert, og så de tre familiene vi intervjuet i denne kommunen.

8.1 Storfjord kommune

I Storfjord kommune intervjuet vi Guro og Karin, to av programrådgiverne på flyktningkontoret. De fortalte oss om hvilke forventninger og målsettinger de hadde til deltakerne, og ut fra dette kan vi dra noen tolkninger om hva de legger i suksesskriteriene for en vellykket inkludering av deltakerne i samfunnet. Guro sa at hun forventer at ”deltakerne skal stille opp [på introduksjonsprogrammet] og gjøre sitt beste”. Med andre ord kan det se ut til at hun tar hensyn til individuelle forskjeller blant deltakerne, men at hun forventer at deltakerne skal gjøre en innsats selv for å tilegne seg den kunnskapen de får på introduksjonsprogrammet. Videre forventet Guro at deltakerne skal ha en egen motivasjon for å delta på introduksjonsprogrammet, ”ikke bare komme på skolen fordi programrådgiveren min sa at jeg måtte. Så det forventer jeg av de. Men vi må inn å motivere, vi driver mye med motivasjonsarbeid. Det gjør vi”. Det kan virke

som at Guro vektlegger deltakerens egen motivasjon som et kriterium for suksess. Vekselvirkningen i inkluderingsprosessen blir derfor at samfunnet legger til rette for deltakerens inkludering, ved at deltakeren vil få kunnskap om språket, samfunnet og arbeidslivet gjennom introduksjonsordningen. På den andre siden blir det deltakerens ansvar å tilegne seg disse kunnskapene, og å bruke kunnskapene under og etter endt introduksjonsprogram for å gjøre seg selv til en deltaker i samfunnet. Hvordan introduksjonsordningen kan bidra til deltakernes inkludering i samfunnet, vil bli drøftet i kapittel 9.

I Storfjord kommune sier Guro at det er forskjeller på menn og kvinner i forhold til hva deltakerne ønsker etter endt utdanning. Mennene ønsker veldig ofte å få full jobb, mens noen kvinner har svak motivasjon for å komme ut i arbeid. For mange kvinner opplever Karin og Guro at målet er å lære seg godt nok norsk til å følge opp barna og klare seg i samfunnet. Språkopplæringen blir derfor den viktigste motivasjonsfaktoren for disse kvinnene. Noen kvinner ønsker en deltids jobb. På en annen side er det noen kvinner som vil jobbe uavhengig av sivilstand og hvor mange barn de har. Mange kvinner viser stor interesse på introduksjonsordningen, og ønsker seg en utdanning, forklarte Guro. Likevel er det slik det ble drøftet i kapittel 7 at selv om deltakerne har ønske om å ta en utdanning, kan dette være et økonomispørsmål. Med andre ord er det svært individuelt hva som er deltakernes motivasjon i forhold til økonomisk selvstendighet, men det kan se ut til at arbeid, deltakerens egen motivasjon og selvstendighet både for kvinner og menn defineres som suksessområder av programrådgiverne. I Storfjord kommune intervjuet vi to familier som Guro og Karin definerte som suksesser sett i forhold til introduksjonsprogrammet og deltakernes og deres familier inkludering i samfunnet.

Den første familien vi intervjuet i Storfjord kommune var Mustafa og Zahra. De har tre barn, hvor alle bor hjemme. Javid (gutt) er 21 år, han venter på lærlingplass som rørlegger. Yasser (gutt) er 17 år, og Hamideh (jente) er 15 år. Yasser og Hamideh går på skole. Mustafa deltok på introduksjonsprogrammet før dette ble lovpålagt i 2003, mens Zahra fullførte introduksjonsprogrammet etter at det ble lovpålagt.

Mustafa fortalte mye i intervjuet vårt om hva han vektlegger i sin deltakelse i samfunnet, og ut fra dette kan vi trekke noen linjer til hva som kan være årsaken til at programrådgiverne ser på Mustafa og Zahra som en suksessfamilie. Mustafa fortalte svært mye om hvilke jobber han har

hatt, og at dette har vært viktig for han. Han sa at han den første perioden etter at han ble bosatt i Storfjord kommune hadde flere vaskejobber for å forsørge seg og sin familie, og dette var en stor overgang fra det samfunnet og kulturen som han kom fra:

Samtidig med introduksjonsordningen, jeg jobbet på et vaskebyrå. Jeg vasket på Prix og Plantasjen. For meg jeg tenker jeg er lærer, det er ikke god jobb for meg å vaske. Det jeg har glemt, jeg må jobbe. I mitt land, jeg trengte ikke. Lærere i mitt land går rundt i dress, de jobber ikke med vask eller annet. Lærere er det samme som profet.

Mustafa fortalte at han hadde jobbet i 15 år på universitet og videregående skole i hjemlandet. Der har lærere en høy status i samfunnet, og han sammenligner lærerstatusen med en profet. Han forteller at lærere ikke trenger å vaske, for de har andre personer som vasker for de. Da Mustafa kom til Norge, forsøkte han å få seg jobb som matematikklærer, ”men strenge regler her i Norge, hindret meg å få jobb. De trenger for eksempel papirer fra mitt hjemland. Og jeg har papir, egentlig. Jeg har papir, men rektor ikke godkjenne den papir”. Mustafa sa videre ”hvorfors vasket jeg? Det er jobb også. [...] Jeg mener at jobb er medisin til mann. Jobb er medisin”. Mustafa fortalte også at han og konen hans Zahra kjørte med aviser i tillegg til vaskingen, og at de klarte å spare opp nok penger til å få lån i banken til å kjøpe hus. Mustafa tok sertifikat for buss og lastebil, og jobber nå som bussjåfør.

Suksessen til Mustafa i forhold til introduksjonsordningen og inkludering kan være at han ikke ga opp da han ikke fikk godkjent sin utdannelse, men fant andre løsninger for å kunne være økonomisk selvstendig, og for å være en aktiv deltaker i samfunnet. Videre vektla han at hans families økonomiske selvstendighet er bra for barna hans, fordi ”økonomi er bra, fordi når jeg har bra økonomi, jeg kan gjøre gode ting til barna mine. Jeg kan kjøpe god tv, god seng, barna har alt som de behøver. Og det er på grunn av introduksjonsprogrammet. Fordi jeg får penger, og jeg jobber”. Introduksjonsordningen legger til rette for at deltakerne skal kunne arbeide i tillegg til å motta introduksjonsstønad, og Mustafa og Zahra har vist at de i tillegg til sitt ønske om økonomisk selvstendighet, også viser evne og vilje til å skaffe seg arbeid selv.

Introduksjonsordningen var til stor hjelp for familien mener Mustafa, fordi der lærte deltakerne seg det norske språket, samfunnskunnskap, og de fikk arbeidspraksis. Med dette grunnlaget har han nå råd til materielle ting til barna sine. Zahra er også i arbeid, hun jobber med catering i et lite firma bestående av kvinner fra hennes hjemland. St.meld. nr. 49 (2003-2004) hevder at

arbeid gir sosial anerkjennelse og skaper økonomisk selvstendighet, og dette er det Mustafa fremhevet: ”Jeg vil ikke få sosialhjelp. Med en gang vi var ferdige med introduksjonsprogram, vi søkte etter jobb. Vi må jobbe. Jeg sa til henne, vi må jobbe. Vi liker ikke å tigge”. Dette sitatet kan vise en av grunnene til at Mustafa og Zahra blir ansett som suksesser, fordi de er opptatt av å delta i samfunnet ved å jobbe og være økonomisk selvstendige. Deltakernes motivasjon for å delta i introduksjonsordningen, som Guro trakk frem, kan være et annet aspekt ved suksesshistorien, dersom en ser ut fra de statlige og kommunale målsettingene med introduksjonsprogrammet.

Den andre familien vi intervjuet i Storfjord kommune, var med Ali og Amina. De har en datter på tre år som heter Hanifa, som går i barnehage. Ali var ferdig på introduksjonsordningen i 2007, og Amina avsluttet programmet sommeren 2009. Ali fortalte at etter endt introduksjonsprogram ”begynte jeg på videregående da jeg var ferdig på introduksjonsprogrammet”. Ali bodde alene på denne tiden, dette var før han giftet seg med Amina. Etter at Ali hadde vært i introduksjonsordningen i tre til fire måneder var han ute og søkte etter jobb i rørleggerbutikker, da han er utdannet rørlegger fra hjemlandet. Han fikk ikke jobb:

Jeg spurte i flere butikker, men det var rørleggerbutikker. Jeg spurte; trenger dere en medarbeider? Men de sa nei, jeg skjønnte ikke det denne gangen, men nå skjønner jeg at det kommer lærlinger fra skolen og da har de større sjanse for det skolekontoret hjelper de på en måte. Men sier de nei til det, jeg stoppet ikke. Var i flere butikker og, mange steder og plutselig fikk jeg.

Til slutt fikk Ali kontakt med en brukthandel. Eieren kunne ikke betale lønn til Ali, men Ali sa ”jeg ville bare hjelpe for å lære”. Ali tok kontakt med sin saksbehandler i forhold til å få praksisplass i brukthandlen, og det ble skrevet en kontrakt om at Ali kunne ha arbeids og språkpraksisen sin hos brukthandlen. ”Denne praksisplassen hadde jeg i åtte måneder. Etter åtte måneder fikk jeg bil, som gave [av brukthandlens eier]. Som krav at jeg tar lappen, får jeg bilen. Det var bare gave for at jeg jobber der, uten å få noen ting. Etter åtte måneder fikk jeg en liten bil og fast lønn”.

Kravet om at Ali skulle ta sertifikatet, kan dreie seg om brukthandlens eiers holdning til at bilsertifikat kan medføre en likhet for Ali med majoritetsbefolkningen, og at sertifikat vil kunne øke Alis muligheter for arbeid etter endt introduksjonsordning. Sett i lys av Hassans historie

innledningsvis kan sertifikat på bil bli sett på som viktig for deltakerne sin inkluderingsprosess både av deltakerne, men også andre samfunnsmedlemmer.

Dersom vi tar utgangspunkt i hva som kan være et av suksesskriteriene ved Ali, kan det være hans bestemthet om å være en deltaker i samfunnet, at han ikke ga opp selv om han fikk mange avslag. Han ordnet selv en praksisplass fordi han ville lære. Dette samsvarer med deltakerens egen motivasjon som programrådgiverne fremhevet som suksesskriterium. Han fortalte at i tillegg til sin deltidsstilling i brukthandlen, har han også nå fått jobb som rørleggerlærling. Et av suksesskriteriene kan også være at Ali valgte å ta en utdanning. St.meld. nr. 19 (2003-2004) peker på at i Norge er det høyt utdanningsnivå i befolkningen, og det blir stilt større krav til kompetanse enn tidligere.

Dersom utdanning er et av suksesskriteriene, oppfyller også Amina dette. Amina har fullført ett år på videregående skole etter endt utdanning, men var i intervjusituasjonen høygravid, og hadde permisjon fra skolen. Hun fortalte at ”jeg skal begynne andre år på vg1. helse og sosial etter at jeg er ferdig med mammapermisjonen”. Vi spurte Amina om hennes fremtidsplaner, hva hun kan tenke seg å jobbe med. ”Jeg er litt usikker, men jeg hadde lyst til å bli tannlegesekretær. Men nå jeg skal bytte det. Det er litt vanskelig å finne jobb her [som tannlegesekretær]”, svarte Amina. Med andre ord kan det også se ut til at Amina, i likhet med Ali, ønsker å være en deltaker i samfunnet gjennom å få en utdanning, og senere komme ut i arbeid.

Et annet aspekt ved Ali og Aminas liv som kan gjøre at de blir sett på som suksesser, er deres nettverksbygging. IMDi's rapport (6/2006) fremhever at et av målene med introduksjonsordningen er å fremme deltakelse og inkludering i lokalsamfunnet. For å oppnå dette, er det viktig at deltakeren lar seg inkludere, samt at lokalsamfunnet inkluderer deltakeren (ibid.). Amina og Ali fortalte at de trives i Storfjord kommune, og at de bygget opp et sosialt nettverk etter at de flyttet til kommunen. Ali forklarte at nettverket deres er ”fra forskjellige kulturer og land”, og Amina la til at dette er også norske mennesker.

Kunnskap om hva som forventes av foreldrene i forhold til barna og barnehagen kan også bli sett på som suksessfaktorer i forhold til deltakernes og deres familiers inkludering i samfunnet. Analyse av viktigheten for foreldre og barns inkludering i samfunnet vil vi komme nærmere inn

på i kapittel 9. Temakurs om barnehage kan bidra til at foreldrene lærer om hva norsk barnepraksis er, og i forhold til hvilke forventninger barnehagen har til foreldrene. Dette kan for eksempel være oppmøtetid, hva slags klær barna trenger i barnehagen, niste og så videre. Ali fortalte

det var sånn at begge skulle ut da om morgenen. Vi tok Hanifa med oss. Noen dager kom hun i barnehage kl ti, men de ville ha henne levert til klokken ni. Ellers har vi bil da, fortsatt. Da kjørte jeg, først barnet i barnehage, deretter Amina på skolen. Deretter jeg reiste på skolen. Vi måtte stå opp litt tidlig da, kl 0630 da. Og da klarte vi alle de tingene med en gang.

Amina la til at hun ”var veldig bestemt for morgenen, jeg har barn, noen komme kl 9 eller 10. Det er veldig sent, vet du”. Ut fra disse sitatene kan det være at Ali og Amina har tatt til seg de kunnskapene og veiledningen de har fått fra barnehagen, slik at de nå følger de reglene som barnehagen har satt om leveringstid. Dette kan også bli sett på som en form for inkludering, gjennom en tilpasning til de forventninger de møter, og på den måten være en av suksessfaktorene i Storfjord kommune.

Hva som kan anses som en suksessfull inkludering i samfunnet blant introduksjonsordningens deltakere i Storfjord kommune, er her basert på hva Karin og Guro legger i begrepet suksess, men samtidig kan det også ses ut fra regjeringens målsetting om inkludering, jfr. St.meld. nr. 49 (2003-2004). Guro vektlegger deltakernes egen motivasjon og vilje til å delta på introduksjonsprogrammet, og gjennom introduksjonsordningen få kunnskap og kompetanse til hva inkludering kan innebære ut fra statlige føringer som arbeidskvalifisering, språkopplæring og samfunnskunnskap. Både Mustafa og Zahra, og Ali og Amina, kan sies å ha innehatt denne motivasjonen, ved at de trekker frem ulike områder ved deres liv som kan bidra til inkludering, som egen motivasjon, utdanning, arbeid, økonomisk selvstendighet og nettverk. Begge familiene er opptatt av å arbeide. Ali og Amina har begge valgt å få en utdanning før de begynner å jobbe, mens Mustafa og Zahra valgte å begynne å jobbe med en gang etter endt introduksjonsprogram. Gjennom arbeid er begge familiene økonomisk selvstendige.

Introduksjonsprogrammet kan ha vært med på å skaffe deltakerne innpass i arbeidslivet, gjennom norskopplæring og språkpraksis, der deltakerne får arbeids- og språktrening. Arbeid er ifølge barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet nøkkelen til inkludering av innvandrere. Videre påpeker departementet at det er viktig å få kvinner med innvandrerbakgrunn ut i

arbeidslivet, da kvinnes økonomiske selvstendighet er en forutsetning for likestilling i arbeidslivet⁹. At Zahra og Amina velger å jobbe og ta utdanning, kan derfor ses på som en suksess i inkluderingsarbeidet.

8.2 Lillevik kommune

I Lillevik kommune intervjuet vi de tre flyktningkonsulentene som arbeider på flyktningkontoret. Vi stilte samme spørsmål til de som vi gjorde til programrådgiverne i Storfjord kommune i forhold til hvilke forventninger og målsettinger de hadde for deltakerne. Petter fortalte at et av målene deres er at deltakerne skal være autonome (selvstendige) når de er ferdige i introduksjonsprogrammet. Anette utdypet at selvstendighetsbegrepet innebærer mer enn den økonomiske selvstendigheten, det handler også om hvordan deltakerne klarer å orientere seg i samfunnet, for eksempel helsevesenet. Anders trakk frem at ”våre mål er lovens mål, vi følger de. Vi ønsker såklart at de [deltakerne] fortsetter å bo i kommunen, og at de blir en del av nærmiljøet. Men primært er det å få de [deltakerne] i jobb og utdanning”. Introduksjonslovens målsetting (2003) er at deltakerne skal få styrkede muligheter for arbeids- og samfunnsdeltakelse. På en annen side poengterte Anders at ”det er jo ikke alle mål om jobb og utdanning det er realistisk for heller. Og da er det jo selvstendighet i livet sitt som på en måte blir målet deres”.

Ut fra flyktningkonsulentenes uttalelser, kan det se ut til at de viktigste kriteriene for suksess for deltakerne er selvstendighet på ulike områder som arbeid og utdanning, og nettverk/deltakelse i lokalmiljøet. Anette vektlegger også bruk av barnehage for de deltakerne som har små barn, slik at foreldrene kan starte på introduksjonsprogrammet. Hun fortalte at hun har brukt mye tid på å motivere mødre med små barn om å la barna være i barnehage, hva som er ”norsk tankegang rundt barnehage og hva det kan være av et tilbud til barna”. Bruk av barnehage for deltakerens barn kan ha en innvirkning både på deltakeren, men også på deltakerens barn. Ved å ha barnehageplass, vil deltakeren kunne delta i introduksjonsprogrammet, og ikke være avhengig av

⁹ hentet fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/tema/integrering/arbeidsrettet_innstats_for_innvandrere.html?id=1140.

å være hjemme med barna. På en annen side vil barna kunne lære språk og sosiale ferdigheter i barnehagen.

I Lillevik intervjuet vi tre familier om foreldrenes deltakelse i introduksjonsprogrammet, men også om deres rolle som foreldre. Hassan og Adila var den første familien vi intervjuet i Lillevik kommune. De har tre barn, hvorav to bor hjemme. Den eldste sønnen på 21 år bor for seg selv. De to barna som bor hjemme er Mouna (datter) på 14 år, og Yasin (sønn) på 16 år. Hassan og Adila kom til Norge for nesten 7 år siden. De forteller om en lang prosess for å få oppholdstillatelse i Norge, en prosess som inneholdt mange avslag på søknad om oppholdstillatelse og anker på avslagene, og dette medførte stor usikkerhet om hva fremtiden deres ville bringe. De bodde en periode i Lillevik kommune på mottak, og der ble de godt kjent med lokalbefolkningen. Hassan forteller at lokalbefolkningen i Lillevik støttet familien økonomisk ved å betale for advokat; ”jeg hadde ingen penger, men noen hjelpe oss, [Lillevik] mennesker, masse mennesker vet vi har stort problem, de kommer, vi møtte de mange ganger og de vet, også de alle like mine barn også, så de alle litt hjelp med penger, de kjøpe den advokat”. Allerede på dette tidspunktet ble familien inkludert i lokalsamfunnet i Lillevik.

Hassan forteller at etter å ha anket vedtakene om avslått søknad om oppholdstillatelse, fikk de til slutt oppholdstillatelse. I bosettingsprosessen fikk Hassan beskjed om at han kunne komme med ønske om bosettingskommune, og barna hans ønsket å bosette seg i Lillevik kommune. Dette fikk de avslag på første gangen. Hassan sier ”masse mer enn tretten familier, de skrive aleine brev, vi trenger den familie til Lillevik kommune”. Igjen støttet lokalbefolkningen familien, noe som kan tolkes som at familien var blitt inkludert i samfunnet fra tidligere. Både at lokalbefolkningen har støttet familien, men også det at Hassan og Adila aldri ga seg i forhold til oppholdstillatelsen, kan være tegn på suksess. Det å ikke gi opp, og deres motivasjon for fremtiden i Norge, kom tydelig frem i intervjuet med Hassan og Adila. Dette gjaldt også norskopplæringen, og å starte egen bedrift.

De startet begge på introduksjonsordningen i august 2008. Hassan har også startet egen restaurant med tanke på fremtiden, der både han og Adila jobber. Barna hjelper til en gang i blant. Ut fra hva Hassan og Adila fortalte, er også deres målsetting å ha kunnskap om hvordan samfunnet fungerer, for å kunne gi barna en god utvikling og oppdragelse. Hassan sa ”jeg tenker, jeg ikke like bare gratis penger hver dag. Vi må lære mine to, vi har to barn, vi må lære de..”.

Adila fullførte setningen hans ”selvstendighet”. De ønsker å fremstå som gode rollemodeller for barna sine, og å lære barna den kulturelt definerte normaliteten i samfunnet som Klefbeck og Ogden (1999) refererer til. Det ser ut til at den selvstendigheten Hassan og Adila referer til, dreier seg om økonomisk selvstendighet, noe som også er en av de statlige målsettingene ved introduksjonsprogrammet. Det kan virke som at Hassan og Adila sidestiller økonomi med selvstendighet, og at dette vil kunne være et gode for barna på flere måter. Dette er områder som kan bidra til at denne familien blir sett på som en suksessfamilie, at de er både opptatt av barnas læring, men samtidig at de ønsker å være økonomisk selvstendige gjennom å starte restauranten.

Hassan og Adila ga i intervjuet uttrykk for at de er opptatt av hvilke forventninger de møter i samfunnet, som arbeid og å snakke norsk for å kunne kommunisere med for eksempel naboer eller andre foreldre på skolen. Dette er et samsvar mellom teori og praksis, noe Nygren (1998) også legger vekt på. Hassan og Adila ønsker også at barna skal lære seg disse forventningene gjennom å kunne observere foreldrene, men også gjennom at Hassan og Adila speiler barna på det (jfr. Mead i Gulbrandsen, 2008). Gjennom dette vil Hassan og Adila kunne gi barna det Nygren (1998) definerer som utviklingsomsorg, ved at barna blir selvstendige i den bestemte sosiale og kulturelle settingen som de vokser opp i. Med denne selvstendigheten vil det kunne hjelpe barna til å realisere det som kan oppleves som et sosialt akseptabelt og et meningsfullt liv for barna.

Nettverk er et annet område som kan gjøre at denne familien betegnes som en suksess. Vi har allerede nevnt lokalbefolkningens støtte til familien i søknadsperioden. Rugkåsa (2009) trekker frem at foreldrenes inkludering og deltakelse i samfunnet kan i de fleste tilfeller få betydning for barns tilhørighet og velferd. Dette kan igjen påvirke hvordan barn kan tilpasse seg og trives på for eksempel skole og fritidsaktiviteter. Hassan og Adila fortalte at både Yasin og Mouna begge spilte fotball før, men at de nå spiller håndball. Hassan og Adila er ofte og ser på når barna spiller kamp: ” Vi møter masse nordmenn. Foreldrene. Vi snakke, kanskje vi komme møte annen plass også, det er nettverk” fortalte Hassan. Han utdypet at nettverket deres er bygd opp gjennom barnas fritidsaktiviteter, og med naboene: ”Men jeg liker, vi liker norske nettverk, men det er ok, ikke lett, men vi har barn, gjennom de vi har fått nettverk”. På introduksjonsprogrammet har de ikke etablert noe nettverk. Hassan forklarte dette med religions- og hjemlandsforskjeller, at Hassan og Adila er de eneste på introduksjonsprogrammet med sin religion og sitt språk, og dette gjør at de ikke får kontakt med de andre deltakerne. Han fortalte at det er annerledes med de

fleste nordmenn, og trakk frem foreldre i barnas klasse som eksempler: ”Men noen ganger jeg møter utenfor skole, noen av foreldrene kommer og sier hei hei, de snakker også med meg. Og så kanskje fem minutter jeg møte, og neste gang jeg møte mer, vi snakker mer”. Hassan fortalte også om forholdet til naboene; ”naboene våre er veldig bra. Vi har noen gang litt kort tid, kanskje si hei hei, noen gang de snakke, eller stopper når de møter meg, men når jeg klippe gress ute på sommer, og vi drikker kaffe og te”. Hassan sier med dette at på sommeren treffer han naboene mye, når de for eksempel arbeider i hagen, så tar de pause sammen og drikker kaffe eller te.

Hassan og Adila har flere områder som kan anses som suksess. Inkluderingen i lokalsamfunnet ser ut til går begge veier – både at lokalsamfunnet er opptatt av å inkludere Hassan og Adila og deres barn, men samtidig er Hassan og Adila opptatt av å inkludere seg selv, ved å ta kontakt med andre i lokalsamfunnet. Videre er deres syn på barnas læring i tråd med hva som er forventningene fra majoritetsamfunnet, og deres innsats i forhold til introduksjonsprogram og økonomisk selvstendighet gjennom etablering av egen bedrift er temaer som både regjeringen fremhever i St.meld. nr. 49 (2003-2004), og flyktningskonsulentene trakk frem.

I den andre familien vi intervjuet i Lillevik kommune, snakket vi med Mohamed og Fatima. De har fire barn i alderen 7 – 14 år. Abdulahi er den eldste sønnen, og han går på ungdomsskole. Habib (gutt), 13 år, Leyla (jente), 11 år og Achmed (gutt), 7 år, går alle på barneskole. Mohamed kom til Norge alene i 2002, og resten av familien kom i 2007. Mohamed har fullført introduksjonsprogrammet, mens Fatima har vært deltaker i halvannet år. Da vi gjennomførte intervjuet med denne familien, fortalte Mohamed at han hadde jobbet i en stor bedrift, men at han mistet jobben tre måneder før intervjuet på grunn av finanskrisen. Han mottar dagpenger fra NAV, men fortalte at han ønsker å jobbe. I tiden før han fikk gjenforening med familien sin, bodde han alene, og: ”så jeg betale husleie, strøm, alt er dyrt. Jeg kan ikke gå sosialen. Må jobbe selv”. Han er med andre ord i en situasjon som han ikke ønsker å være i, der han mottar offentlig støtte, i stedet for å være økonomisk selvstendig. Suksessfaktoren her kan tolkes som hans motivasjon til ikke å gi opp, selv om han har blitt arbeidsledig. Mohamed er aktiv i jobbsøkerprosessen, og er tydelig på at det er noe han må klare selv, at ingen vil gjøre det for han:

Tror du en norsk mann sier ”Mohamed, kan du komme jobb?” Ingen gjør det. Du må selv finne og så se på avisa, se på annonser, se på NAV, du må finne, gå selv. Når du sitter på NAV, da du

gå, ikke NAV gå på kurs, ingen å finne jobb, ikke sant, du må finne selv. Den jobben jeg skal finne selv.

Dette kan være en av suksessfaktorene som flyktningkonsulentene trakk frem når det gjelder Mohamed. Han var svært opptatt av selvstendigheten, at han skal klare å finne jobb selv. Han var frem til han ble arbeidsledig en aktiv deltaker i samfunnet og økonomisk selvstendig gjennom sitt arbeid. Mohamed fremhevet også viktigheten av å lære norsk skriftlig og muntlig, for på denne måten kan han snakke med andre mennesker, og Mohamed kalte dette for integrering.

Fatima går på introduksjonsprogrammet, og hun fortalte at hun har lyst å jobbe på sykehjem når hun fullfører introduksjonsprogrammet. At også Fatima ønsker å arbeide, kan ses på som en suksessfaktor fra flyktningkontorenes side. Rugkåsa (2009) trekker frem at arbeid er viktig for den sosiale inkluderingen i samfunnet, og at kvinnes likestilling og selvstendighet er en forutsetning for et inkluderende samfunn.

De to yngste sønnene til Mohamed og Fatima spiller fotball og håndball. Mohamed fortalte at både han og Fatima ofte er med barna når de skal spille kamp, og på spørsmål om hvordan han synes det er å se på barna spille, svarte han ” det er gøy. Blir litt stolt”. Han fortalte at de snakker med de andre foreldrene når barna spiller kamp, og at barna har mange venner som ofte kommer på besøk. Han kjenner også de fleste som bor i nabolaget. At Mohamed og Fatima er deltakere i barnas liv, kan også bli sett på som en suksess av flyktningkonsulentene, da de er involvert i lokalsamfunnet gjennom barna og naboer.

I den siste familien vi intervjuet i Lillevik kommune, snakket vi med Maryam, som er moren i familien. Maryam kom til Norge i 2006, og ble bosatt i Lillevik kommune i 2008. Hun har fire barn fra seks måneder til fire år. De to eldste barna, på 3 og 4 år, går i barnehage. De to yngste er sammen med barnefaren når Maryam er på introduksjonsprogrammet. Hun startet i introduksjonsprogrammet i august 2009, så hun er den av deltakerne vi har intervjuet som har kortest tid i introduksjonsordningen. Maryam snakket lite norsk, og vi brukte derfor tolk i dette intervjuet. Hun fortalte oss at hun ikke hadde begynt med samfunnskunnskap, temakurs og språkpraksis på det tidspunktet intervjuet ble holdt, men kun hadde norskopplæring. Vi snakket med Maryam om hennes rolle som mor, og om hvordan hun opplever å kombinere morsrollen

med introduksjonsprogram. Maryam svarte at ” det er en vanskelig situasjon, men jeg må”. Hun sa at hennes motivasjon for å gå på introduksjonsprogrammet er ikke fordi hun må gå dit for ikke å få trekk i introduksjonsstønad, men ” en må, fordi når en har små barn må forstå, og ikke bruke tolk hele tiden. Skaffe seg selv, skrive, svare på spørsmålene, som kommer fra andre steder, til foreldre.” Dette ønsket om selvstendighet, at hun vil klare seg selv uten hjelp av tolk, kan ha vært et av områdene som gjør at flyktningkonsulentene ser på Maryam som en suksess.

Maryam forklarte at det var vanskelig å levere barna i barnehagen til å begynne med, men at det gikk lettere etter hvert. Med tanke på at Maryam ikke har deltatt på foreldrekurs i introduksjonsprogrammet, spurte vi henne om hun hadde fått informasjon om hva som ble forventet at barna skulle ha med i barnehagen. Dette fikk hun ikke, sa hun. Hun forklarte ”men jeg bruker hodet, og ser på været, hvordan er det i dag. Så jeg gir de riktige klær, barna. Jeg kjøper tøyet i byen. Som passer [rett størrelse] barna mine”. Videre sa Maryam at ”jeg er voksen person, jeg er mamma, så jeg ta det ansvar og gjøre det beste for barna mine. Ingen fortalte det. Men jeg bruker hodet”. Igjen kan dette tolkes som Maryams selvstendighet, at hun ikke er avhengig av for eksempel temakurset om foreldre for å kunne ta vare på sine barn.

Flyktningkonsulentene vektlegger selvstendighet som et kriterium for suksessfull inkludering i samfunnet. I motsetning til Storfjord kommune, der begge familiene er ferdig med introduksjonsprogrammet, er alle tre familiene i Lillevik fortsatt deltakere i introduksjonsordningen, bortsett fra Mohamed. Med andre ord vil suksessen til familiene i Lillevik handle om deres motivasjon for selvstendighet etter endt introduksjonsordning. Nettverk trekker også Anders frem som noe flyktningkonsulentene jobber vektlegger i målsettingen til deltakerne, noe vi ser at spesielt Hassan og Adila, men også Mohamed og Fatima, har vært opptatt av.

Dersom vi ser de to kommunene opp imot hverandre, kan det se ut til at hovedargumentet for en suksessfull inkludering i samfunnet er arbeid og økonomisk selvstendighet i begge kommunene, noe som også fremheves av myndighetene i St.meld. nr. 49 (2003-2004). I Storfjord trekker programrådgiverne også frem deltakernes egen motivasjon som viktig, mens i Lillevik vektlegges selvstendighet og nettverk som viktige suksessområder. I intervjuene med deltakerne kommer det frem ulike områder som kan anses som suksess, ikke bare hva saksbehandlerne i den enkelte kommune trakk frem. Deltakernes motivasjon til å delta, og å la seg inkludere i

samfunnet, utpeker seg i flere av våre intervjuer med deltakerne. Mustafa ga ikke opp selv om hans utdannelse fra hjemlandet ikke ble godkjent i Norge, han sto på for å få seg et arbeid. Hassan og Adila kjempet i flere år for å få oppholdstillatelse i Norge, men ga ikke opp. Mohamed mistet jobben sin i forbindelse med nedskjæringer på arbeidsplassen, men står på for å få seg en ny jobb. Denne ”stå på – viljen” vil kunne være nyttig i en inkluderingsprosess, for å nå målsettingen som myndighetene, saksbehandlerne og deltakerne selv vektlegger i forhold til arbeid og økonomisk selvstendighet.

Det er interessant å legge merke til at et av hovedmålene med introduksjonsordningen er språkopplæring i norsk, og norskkunnskaper er i følge St.meld. nr. 49 (2003-2004) viktig for inkludering i samfunnet. Samtidig har ingen av saksbehandlerne som har trukket frem språk som en målsetting for deltakernes inkludering, og dermed som et kriterium for suksess. Rugkåsa (2009) trekker frem at språkkunnskaper er viktig for å komme i kontakt med andre mennesker i majoritetssamfunnet, men språkkunnskaper gjør også foreldrene bedre rustet til å følge opp barna i forhold til skole og lekser. Alle deltakerne er opptatt av språkopplæringen, noe som spesielt kommer frem i kapittel 9.1 om språk, og kapittel 9.3 om språkpraksis, og hvordan språket kan bidra til inkludering.

9 I HVILKEN GRAD KAN INTRODUKSJONSORDNINGEN BIDRA TIL INKLUDERING?

Vi har frem til nå presentert hva introduksjonsordningen skal inneholde i forhold til lovverket, og hvordan ordningen er organisert i Lillevik og Storfjord kommune. Videre har vi sett på hva saksbehandlerne og deltakerne mener om varigheten av introduksjonsordningen, hva som legges i begrepet inkludering og hva som kan være suksessfaktorer for en god inkludering i samfunnet av deltakerne. Ved å ha kjennskap til disse områdene, kan vi nå analysere i hvilken grad introduksjonsordningen kan bidra til inkludering for deltakerne og deres familier. Det er viktig å få frem at dette ikke er ensbetydende for alle deltakere i introduksjonsordningen i Norge, da utvalget vårt var lite, men det kan likevel kunne gi en pekepinn for hva som kan bidra til inkludering for deltakerne. Samtidig er det viktig å påpeke at vår analyse også baserer seg på intervjuer med familier som defineres som suksesser, og i forhold til hvordan introduksjonsordningen er organisert i Storfjord og Lillevik kommune.

Introduksjonsordningen har som hovedmål å få til en raskere og enklere integrering av nyankomne flyktninger inn i det norske samfunnet gjennom å gi deltakerne språkopplæring, opplæring i samfunnskunnskap og arbeidstrening¹⁰. I Storfjord og Lillevik kommune inneholder introduksjonsprogrammet også temakurs, som kan innebære noe samfunnsinformasjon. Introduksjonsordningen sin betydning, i forhold til språkopplæring, samfunnskunnskap og arbeidstrening, er i hovedsak for deltakerne, men vil også kunne ha innvirkning på deltakerens familie. Alle våre informanter fra familiene som deltar eller har deltatt i introduksjonsordningen, har barn. Alderen på barna, og hvor mange barn den enkelte familie har, er variabelt.

Vi har valgt å dele opp dette kapittelet i tre områder, hvor hver enkelt del kan være med som et bidrag i deltakernes inkluderingsprosess. Først tar vi for oss språkopplæringen og hvorfor dette er sentralt i deltakernes inkluderingsprosess. Videre har vi et underkapittel der vi har sett på hvordan språkpraksis kan fremme deltakelse i samfunnet. I det siste underkapittelet har vi sett på temakursenes betydning for deltakernes og deres familiers inkludering. Der ser vi først på temakursene i sin helhet, før vi analyserer hvordan henholdsvis foreldregruppen og

¹⁰ hentet fra <http://www.IMDi.no/no/Kvalifisering/Introduksjonsordning/>.

barnehagegruppen kan bidra til inkludering. I vår studie har vi vært opptatt av hvordan foreldrene kan være rollemodeller for sine barn, og hvordan introduksjonsprogrammet har lagt til rette for dette. St.meld. nr. 49 (2003-2004) gir klare føringer i forhold til hva regjeringens målsetting er i forhold til foreldres rolle, og til barns oppvekst, og denne stortingsmeldingen blir derfor sentral i dette kapittelet.

Et av områdene som introduksjonsordningen tar for seg, er deltakernes språkopplæring i norsk. Norskopplæringen skal i følge regjeringen styrke innvandreres muligheter til å kunne delta aktivt i arbeids- og samfunnslivet. Norsk er viktig for å kunne forstå og bli forstått, for å få jobb, utdanning og for å kunne delta i samfunnet ¹¹.

For at deltakerne i introduksjonsordningen skal kunne inkluderes i det norske samfunnet, er språk en viktig faktor for å oppnå dette. I begynnelsen av introduksjonsprogrammet har deltakerne kun norskopplæring, noe Maryam, den ene moren i Lillevik fortalte om. Da vi intervjuet henne, hadde hun vært i introduksjonsprogrammet i omtrent tre måneder. Hun hadde ikke begynt på temakurs eller samfunnskunnskapsopplæring. I følge St.meld. nr. 23 (2007-2008) er det nasjonale fellesspråket i Norge norsk, og dette er noe alle samfunnsmedlemmer må mestre for å bli ansett som fullverdige samfunnsdeltakere, og derfor blir språkopplæringen i introduksjonsordningen svært viktig for deltakernes inkludering i samfunnet. Deltakernes språkopplæring vil også kunne ha betydning for sine familier, dersom vi tar utgangspunkt i Meads teori om at språk utvikles i samhandling med andre (Gulbrandsen, 2008).

I St.meld. nr. 23 (2007-2008) vektlegger regjeringen språkopplæring og språkstimulering for samfunnsmedlemmer i alle aldre. Alle skal få en språkopplæring som skal gi samfunnsmedlemmene nok språkkompetanse, slik at de blir inkludert i samfunnet, og kan delta likeverdig med andre på de ulike arenaene. Stortingsmeldingen peker på at kunnskap om det norske språket, både muntlig og skriftlig, er avgjørende for deltakelse i det norske samfunnet (ibid.). Guro i Storfjord kommune fortalte at programrådgiverne oppfordrer deltakerne til å bruke språket veldig bevisst, spesielt i språkpraksis.

¹¹ hentet fra <http://www.IMDi.no/no/Kvalifisering/Norsk-og-samfunnskunnskap/>.

Mustafa, mannen i en av familiene i Storfjord kommune, sa at Zahra, konen hans, først begynte å praktisere norsk når hun begynte å arbeide. Zahra har jobb i en kafé som driver med catering. I bedriften har de kundebehandling og kvinnene som arbeider der må besvare telefonen. Mustafa fortalte at ”hun går på skole, men hun prøver ikke snakke. Jeg sier at hun må snakke norsk, hun må prøve. Men nå i denne bedrift, hun må snakke, fordi hun må snakke”. På Zahras arbeidsplass må hun, som Mustafa sa, snakke norsk for å kunne kommunisere med kundene, og får på denne måten språktrening, noe som kan øke Zahras deltakelse i samfunnet, jfr. St.meld. nr. 23 (2007 – 2008). Amina, en av mødrene vi intervjuet i Storfjord kommune, forklarte at ”når jeg torde å snakke norsk, jeg lærte enda bedre. Jeg tenkte at hvis jeg ikke snakker, kan jeg ikke lære norsk. Jeg bare snakke mye, så går det bra”. Denne språktreningen vil kunne være med på å øke Aminas følelse av inkludering i samfunnet, fordi hun gjennom å øve på å snakke norsk, og beherske dette, vil kunne bli sett på som en likeverdig samfunnsdeltaker.

Mohamed, en familiefar i Lillevik kommune, la vekt på at det er viktig å kunne språket for å kommunisere med andre på arbeidsplassen, og på den måten starte byggingen av et nettverk. Mohamed sa ”du må prate, ikke sant, sammen, ikke bare sitte”. Dette kan gi en forståelse av at praksisplassen for deltakerne ikke bare er å lære språk og få arbeidstrening, men også en arena som de kan skape nettverk, og på den måten delta på flere arenaer i samfunnet.

Alle våre informanter var opptatt av at læringen av det norske språket var en inngang for dem til å komme inn i det norske samfunnet (inkludering), og på den måten kunne bli deltakere i samfunnet – både gjennom utdanning og arbeid, men også kunne bygge nettverk. Regjeringen vektlegger også språkopplæring i ulike stortingsmeldinger, og gjennom Lov om introduksjonsordning (2003). Selv om det bare er deltakerne som lærer norsk, vil denne opplæringen kunne ha innvirkning på deltakernes familier. Ser vi norskopplæringen ut fra et sosialt læringsteoretisk ståsted, kan deltakerne fremstå som gode rollemodeller for sin familie. Familien vil kunne se tilbakemeldinger som deltakeren får fra andre, og på den måten forsøke å gjøre det samme for å få disse tilbakemeldingene selv, for eksempel å lære og praktisere norsk for å bli en deltaker i samfunnet. Videre kan også deltakeren gi familien kunnskap om viktigheten av norskopplæring i forhold til inkludering i samfunnet. Dette kan for eksempel være for å få jobb, utdanning, eller danne sosiale nettverk med andre. Dersom vi ser språkopplæring ut fra Meads perspektiv vil både deltakerne og deres familier gjennom praktisering språket kunne

få en bedre språkforståelse (Gulbrandsen, 2008). Språket er viktig for å kunne kommunisere med andre, og på den måten kunne bli en aktiv deltaker i samfunnet.

9.1 Språkpraksis

Språkopplæring kan som beskrevet bidra til deltakernes inkludering i samfunnet. Språkpraksis er en annen del av introduksjonsordningen som kan bidra til deltakernes inkludering og deltakelse i samfunnet, og språkpraksis trekker frem den muntlige praksisen av det norske språket som vesentlig. Hvordan språkpraksisen er organisert i Storfjord og Lillevik kommune ble omhandlet i kapittel 5.3. Lov om introduksjonsordning (2003) krever at introduksjonsprogrammet, som et minimum, skal inneholde norskopplæring, samfunnskunnskap og tiltak som forbereder til videre opplæring eller arbeid. I analysen av hvordan introduksjonsordningen kan bidra til at deltakerne inkluderes i samfunnet, vil språk- og arbeidstrening, heretter kalt språkpraksis, kunne være en viktig faktor for å få til deltakelse i samfunnet. Gjennom språkpraksisen vil deltakerne ikke bare lære språket, som IMDi¹² og St.meld. nr. 23 (2007-2008) vektlegger for deltakelse i samfunnet, men også få arbeidstrening, noe som fremheves i Lov om introduksjonsordning og St. meld. nr. 49 (2003-2004). Språkpraksis vil også kunne ha en indirekte innvirkning på deltakernes familier, ved at deltakeren får kunnskap om norsk arbeids- og samfunnsliv, språkopplæring, og med dette kunne videreformidle dette til familien sin. Dersom vi ser dette ut fra et sosialt læringsteoretisk perspektiv, vil språkpraksisen kunne være en sosial modell for læring (Ferrer-Wreder et al., 2005). Deltakeren vil i dette perspektivet kunne bli sett på som en god rollemodell, fordi deltakernes familier vil kunne lære nye former for sosial atferd, som for eksempel ulike typer arbeid eller språktrening på ulike arenaer.

Storfjord og Lillevik kommune har lagt til rette for at alle deltakerne på introduksjonsordningen skal ut i språkpraksis. Språkpraksisen skal være med å gi deltakerne språktrening og arbeidstrening, samt å være med på å motivere deltakerne til å lære norsk. Praksisen kan styrke deltakernes ferdigheter i norsk samtidig kan det gi kursdeltakerne et lite innblikk i norsk arbeids- og samfunnsliv¹³.

¹² hentet fra <http://www.IMDi.no/no/Kvalifisering/Norsk-og-samfunnskunnskap/>.

¹³ hentet fra <http://introsidene.no/temasider/sprakpraksis/pages/Spr%C3%A5kpraksisiintroduksjonsprogram.aspx>.

Språkpraksisen blir gjennomført i ulike bedrifter som ønsker å være med å gi deltakerne praksisplass. Svært mange kommuner har ifølge IMDi erfart at språkinnlæringen går lettere og raskere hvis deltakerne får praktisert språket utenfor klasserommet. IMDi bruker et tusen år gammelt kinesisk ordtak for å bekrefte disse erfaringene: "Det du leser, det glemmer du. Det du hører, det husker du. Det du gjør, det lærer du" ¹⁴. Dette kan også ses i lys av Meads teori om at språket utvikles i sosialt samspill med andre (Gulbrandsen, 2008), og deltakernes språkpraktisering vil med andre ord også kunne ha en betydning for deltakernes familier. Ved å lære språk kan også familiemedlemmene kunne delta i samfunnsmessige sammenhenger, som for eksempel arbeid, skole, konferansetimer på skolen, kommunisere med andre foreldre på barnas fotballag, delta på håndballtrening og så videre.

IMDi¹⁵ har laget noen temasider som blant annet dreier seg om språkpraksis, og har satt noen suksesskriterier for at deltakerne skal få best mulig utbytte av språkpraksisen. Disse kriteriene er:

- Det er oppnevnt en fadder for språkpraktikanten på arbeidsplassen.
- Deltakeren får god anledning til å praktisere norsk.
- Deltakeren kan utføre arbeid som er nyttig for virksomheten eller bedriften.
- Deltakeren utfører arbeidsoppgaver som han/hun selv opplever som meningsfulle.
- Deltakeren får tett oppfølging på praksisplassen, primært fra en lærer som kan trekke erfaringene fra praksisplassen med seg inn i norskundervisningen.
- Det lages gode og forutsigbare avtaler og kontrakter med arbeidsgiverne, og det holdes en tett dialog mellom praksisplass og kommunen i løpet av praksisperioden.

Disse kriteriene vil være med på å danne en analyse på hvordan språkpraksisen kan være en medvirkende faktor til deltakernes inkludering i samfunnet. Guro i Storfjord kommune sa at målet med språkpraksisen er ikke først og fremst arbeidstrening, men å trene på å snakke og lære norsk på en naturlig arena, jfr. Meads teori om språkutvikling i sosialt samspill

¹⁴ hentet fra <http://introsidene.no/temasider/sprakpraksis/pages/Spr%C3%A5kpraksisiintroduksjonsprogram.aspx>.

¹⁵ hentet fra <http://introsidene.no/temasider/sprakpraksis/pages/Spr%C3%A5kpraksisiintroduksjonsprogram.aspx>.

(Gulbrandsen, 2008). Det er også en fadder på arbeidssedet som tar seg av den enkelte deltaker om det er noe spesielt i forhold til å lære språket og om arbeidsoppgavene, og dette er som nevnt ett av suksesskriteriene som IMDi setter opp. Guro sa at ”vi oppfordrer deltakerne at de skal bruke praksisen veldig bevisst, og at de har med seg en liten bok som de noterer ned det de ikke forstår. Slik at de kan få forklart det de mangler forståelse for”.

Språkpraksisen skal fremme språkutvikling, og dette vil kunne være med på å inkludere deltakerne i samfunnet, noe som igjen kan ha innvirkning på deltakernes familier som nevnt tidligere. I intervjuet med programrådgiverne i Storfjord kommune, fortalte Guro om hvordan hun opplever språkpraksisen. ”Det er veldig populært å komme ut i språkpraksis, noen [deltakere] maser veldig. Noen må vi stoppe fordi de ikke er så flinke i norsk”. Hun forklarte at også arbeidsgiverne som kommunen bruker i språkpraksis stiller krav. Noen arbeidsgivere ønsker deltakere som er veldig flinke i norsk, mens for andre arbeidsgivere er ikke språket så viktig. Det som er den største utfordringen ”er å få arbeidsgivere til å si ja [til å ha deltakere i praksis]”. Guro fortalte videre ”at det er stort sett bare kommunale instanser som barnehage, sykehjem og SFO som sier ja”. Bakgrunnen for dette er at disse stedene trenger ekstra personell. Vil da praksisplassen oppfylle kriteriene som IMDi har satt, dersom deltakeren kun skal utføre oppgaver som bedriften trenger hjelp til? Dette medfører ifølge Guro at Storfjord kommune har utfordring med å finne praksisplass til hver enkelt deltaker. Programrådgiverne har som mål å finne en praksisplass med noe bakgrunn og erfaringer som deltakerne har fra før, men lykkes ikke alltid med dette. I Lillevik kommune opplevde flyktningkonsulentene den samme utfordringen som Storfjord i forhold til praksisplasser.

Videre er det ikke forskjell i hvilke tilbud den enkelte deltaker får, i følge våre informanter på de to flyktningkontorene. Saksbehandlerne ser likevel forskjeller på hva menn og kvinner ønsker seg av praksisplass. Det er flest kvinner som ønsker seg til praksisplass i barnehage, på sykehjem og kantine, mens mennene oftest ønsker seg praksis i butikk, i teknisk etat i kommunen eller produksjonsbedrifter. Anders i Lillevik kommune så en tendens til at det er flere kvinner enn menn som får oppfylt ønskene sine, fordi det er enklere å finne praksisplasser innenfor barnehager og sykehjem. Anette, kollegaen til Anders, undret seg over om det kan være slik at menn i større grad har yrkeserfaring fra hjemlandet, og at det kan være vanskelig å finne praksisplass i samme yrke i Norge, men at kvinnene som har vært hjemmeværende ikke har så sterke krav til hva slags praksisplass de får. Er det slik at mennene har større forventninger enn

kvinnene til hva slags språkpraksis de får, eller er dette en generalisering fra saksbehandlerne side? Hva som defineres som en god språkpraksis, og hvordan språkpraksisen kan bidra til deltakernes inkludering i samfunnet, kan ha ulik betydning for saksbehandlerne, og for deltakerne.

Anette i Lillevik kommune fortalte at deltakerne rangerer språkpraksis etter hvor mye norsk de fikk praktisert på praksisplassen, noe som er et annet av suksesskriteriene til IMDi for en god språkpraksis. Anette fortalte at ”så når deltakerne står etterpå så står de og forteller til klassen på nivået under som skal ut neste gang om sine erfaringer fra språkpraksis, og da hører jeg at de rangerer, om det har vært en god eller dårlig praksis rangerer de etter om de fikk snakke norsk der eller ikke. Det er liksom målet”. Anettes sitat viser at hennes oppfattelse er at deltakerne er mer opptatt av språktreningen enn av arbeidstreningen. Dette var også tilfelle i Storfjord kommune, noe som nevnt tidligere avviker fra lov om introduksjonsordningens føringer, der arbeidstrening er fremhevet. Det at deltakerne fremhever praksis i norsk muntlig trenger ikke dreie seg om at de ønsker å bli ”norske”, men å være deltakere i samfunnet. Det kan også være at deltakerne opplever språkpraksis som meningsfullt, noe IMDis kriterier vektlegger, nettopp fordi deltakerne får praktisere språket.

Informantene våre i familiene hadde ulike praksiser og ulike opplevelser av språkpraksisen. Mustafa i Storfjord kommune fortalte at han ble satt i arbeid på et lager: ”De brukte meg bare til å rydde. Det hjelper ikke. Man må gå ute og snakke med mennesker. [...] Bare skole, det hjelper ikke. Man må gå ute og snakke med mennesker. Og forstå dialekter”. Mustafa hadde en opplevelse i sin språkpraksis at han ble satt til arbeid alene på lageret til bedriften. Her ble ikke intensjonen om språkpraksis ivaretatt. Mustafa opplevde at han ikke fikk utbytte av sin språkpraksis, noe som av IMDi blir ansett som viktig for at språkpraksisen skal bli en suksess. En slik praksiserfaring vil med andre ord kanskje ikke gjøre at Mustafa får den kompetansen som er ønskelig får at han skal bli en deltaker i samfunnet. Regjeringen vektlegger språk som en viktig del for deltakelse i samfunnet, men dette fikk ikke Mustafa praktisert på praksisplassen. Videre er Mustafa opptatt av at det han lærer i norskundervisningen ikke er nok for at han skal lære det norske språket. Han mener, i likhet med det kinesiske ordtaket som ble nevnt innledningsvis i dette underkapittelet, at språket må praktiseres for at deltakeren skal lære det.

Amina i Storfjord kommune hadde en annerledes opplevelse i sin språkpraksis:

Også var det en ting som var veldig best. Det var praksis. Praksisplass. Hver elev har etter ett år, jeg tror ca 6 måneder så de må begynne på en praksisplass. Så jeg har begynt på en butikk. Den lille butikken på senteret. Også det var veldig gøy. Jeg var der i tre måneder, men bare to dager i uken. Den var veldig best, altså. Jeg jobbet sammen med kollegaene mine. Jeg stod i kassen etter tre - fire dager. Vi ordnet slik at vi fikk til alt. Vi var sammen, det var veldig hyggelig. Den praksisplass hjelper til å snakke mye norsk. Det kom masse folk, de lure og stille masse spørsmål. Når du er ute i jobb har du større mulighet for å lære norsk og sånn.

Amina brukte ordet kollegaer, noe som kan tyde på at hun følte seg inkludert av de ansatte på praksisplassen. Hun forklarte at ”den praksisplass hjelper til å snakke mye norsk”. Hun var i et miljø der hun måtte bruke det norske språket., og Amina sa at hun lærte å snakke bedre norsk på praksisplassen sin. Hun fikk både gjort arbeid som var nyttig for bedriften, hun fikk praktisert det norske språket, og hun opplevde praksisen som meningsfull. Dette kan også være fordi hun så på seg selv som en aktiv deltaker på praksisplassen. Slik Amina fremstiller sin praksisplass, er den i tråd med hva både formålet med introduksjonsloven er. Samtidig fremhever Amina det samme som Mustafa, nemlig viktigheten av språkpraktiseringen for at deltakerne lettere skal bli deltakere i samfunnet etter endt introduksjonsordning.

Språkpraksisen skal bidra til realistiske fremtidsplaner, ifølge IMDi¹⁶. Ali, mannen til Amina, forteller at han fikk praksisplass i en brukthandel, der han var i praksis i åtte måneder. Etter dette fikk han en fast deltidsstilling der, noe som med andre ord anses for å være en realistisk fremtidsplan. Med andre ord kan språkpraksisen ikke bare være med på å utvikle språket til deltakerne, men i Alis tilfelle også gjøre han til en deltaker i samfunnet, ved at han fikk jobb der i etterkant.

Det kinesiske ordtaket som ble nevnt innledningsvis i dette underkapittelet, blir også sentralt i vårt intervju med Mohamed i Lillevik kommune. Han forteller at han fikk praksisplass i en barnehage, og han var også i praksis på en barneskole:

Du går på skole tre dager, og så to dager du gå på kurs (språkpraksis). Fordi du må lære norsk og så samfunn, og så noen arbeider. Du bare ikke sitte på skolen og så gå hjem, det er ikke bra, ikke

¹⁶ <http://introsidene.no/temasider/sprakpraksis/pages/Spr%C3%A5kpraksisiintroduksjonsprogram.aspx>.

sant. Derfor jeg gå på hver dag, tre dager på skole og så to dager gå på kurs. Det er forskjellige kurs. Noen gå på barnehage, noen gå på arbeidsplassen, noen gå på sykehjem, det er forskjellige steder.

Mohamed kalte språkpraksisen for kurs. Han nevnte ulike former for språkpraksis, som sykehjem og barnehage. Han sier at å bare gå på skolen ikke er bra, at ved å arbeide lærer man mer om arbeidsplassen og man får trent på språket. I følge Mead blir språket til gjennom samspill med andre mennesker, og det er dette Mohamed vektlegger når han fremhever viktigheten av språkpraksis (Gulbrandsen, 2008).

Språkpraksis er en god måte å få til målsettingen om at deltakerne skal styrke sine muligheter for deltakelse i arbeidslivet (Lov om introduksjonsordning, 2003), ved at man både får arbeidstrening, og samtidig muntlig språktrening. IMDIs kriterier viser at ved å følge disse, kan dette være med på å øke deltakernes inkludering, men utfordringen er i følge saksbehandlerne å få til gode nok praksisplasser. Dette viser seg i intervjuene med Mustafa, Ali, Amina og Mustafa, som hadde ulik erfaring med språkpraksis, men som alle var enige om at muntlig språktrening er viktig for å kunne lære språket og kunne kommunisere med andre, og dermed øke sjansene for jobb etter endt introduksjonsordning.

9.2 Temakurs

Språk og språkpraksis er områder som kan bidra til å øke deltakernes norskkunnskaper og arbeidstrening, det kan igjen være med å bidra til inkludering. Både Lillevik og Storfjord kommune har temakurs som en del av introduksjonsprogrammet. Hva temakurs innebærer i de to kommunene ble beskrevet i kapittel 5. Hvordan temakurs kan bidra til deltakernes inkludering vil bli drøftet her, samtidig som at vi fokuserer på hvordan deltakernes inkludering og nyervervede kunnskap kan ha innvirkning på deltakernes familier. Vi vil her vektlegge temakursene som omhandler foreldrerollen og barnehage. Samtidig retter vi fokus mot andre temakurs som kan ha betydning for deltakerne og deres familiers inkludering, som for eksempel temakursene om økonomi, etablererkurs med mer. Samtidig stilles det spørsmål ved hensikten med temakursene.

Myndighetenes målsetting er at introduksjonsprogrammet skal bidra til at deltakerne enklere kommer ut i arbeid, og på den måten bli økonomisk selvstendige (Lov om introduksjonsordning, 2003). Begge kommunene har ulike temakurs. I Storfjord har de lagt opp til at noen temakurs er obligatoriske. Dette er temakurs om økonomi, helse og informasjon om introduksjonsloven. Guro, en av programrådgiverne i Storfjord kommune, understreket at dette er noe alle deltakerne skal innom, fordi ”det er noe alle behøver”. Denne uttalelsen kan virke ”bedrevitende”, fordi det kan virke som at programrådgiverne vet at alle deltakerne har samme behov, og at programrådgiverne ikke ser individuelle forskjeller. Kan det være at det er noen deltakere som for eksempel har utdanning eller kunnskap fra hjemlandet som dreier seg om helse eller økonomi?

Introduksjonsordningen har som mål å bidra til en enklere inkludering av deltakerne i samfunnet, men det kan stilles spørsmål ved hvordan individuelle forskjeller kan ivaretas ved en slik obligatorisk ordning. På en annen side kan det være at tanken bak de obligatoriske kursene er basert på erfaringer, at programrådgiverne har opplevd at mange deltakere trenger informasjonen de får på disse kursene. Kursene har spesifikk informasjon om det norske systemet, for eksempel hvordan Nav fungerer, økonomiske støtteordninger, fastlege - ordningen og helsestasjonen, noe som kan forenkle deltakelsen i samfunnet, da deltakerne har kunnskap om hvordan ulike systemer fungerer.

I Lillevik er det ingen obligatoriske kurs, med andre ord kan deltakerne velge hvilket temakurs de ønsker å delta på. Den samme diskusjonen som ovenfor kan føres her i forhold til frivillige kontra obligatoriske kurs. At alle temakursene er frivillige, medfører at alle deltakerne er ansvarlige for egne valg i forhold til temakurs. Temakursene som dreier seg for eksempel om håndarbeid eller tegning vil kanskje i utgangspunktet ikke være rettet mot deltakernes inkludering i samfunnet, og dette er temakurs som finnes i begge kommunene. Karin, en av programrådgiverne i Storfjord kommune, fortalte at slike aktiviteter vil kunne øke finmotorikken til deltakerne. Hva er hensikten med de ulike temakursene? Er det en tanke bak hvert enkelt kurs, som kan muliggjøre deltakelse i samfunnet etter endt introduksjonsordning, eller er noen kurs tilfeldige for å fylle opp timeantallet?

Introduksjonsordningens formål er å ”styrke nyankomne innvandreres mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet, og deres økonomiske selvstendighet” (Lov om introduksjonsordning,

2003, § 1), og bidra til en lettere og raskere integrering av nyankomne flyktninger til det norske samfunnet¹⁷. Dersom kommunene skal legge opp temakursene ut fra dette formålet, kan det diskuteres i hvilken grad for eksempel tegning eller maling kan bidra til deltakelse i samfunns- og arbeidsliv, eller hvordan disse kursene kan bidra til en rask inkludering av deltakerne i samfunnet. Det kan se ut til at Lillevik lar deltakerne avgjøre hvilke kurs som er viktige for deres inkludering, men på en annen side kan det være en utfordring for deltakerne å kjenne innholdet i de ulike kursene godt nok til å vite hva de har mest behov for, for å kunne bli aktive deltakere i samfunnet.

Flere av gruppene i både Storfjord og Lillevik kommune var lagt opp for kvinner, som håndarbeidsgruppe og helsegruppe. Adila, en av mødrene vi intervjuet i Lillevik kommune, gikk på tegnekurs, ikke fordi hun var opptatt av tegning, men fordi det ikke var andre kurs hun kunne tenke seg. Hun hadde begynt på sykurs, men kurset ble ifølge Adila avsluttet etter to til tre måneder. Da måtte hun velge nytt kurs. Adila valgte da kurs med tegning, hun sa hun måtte ta dette kurset fordi hun ellers ville få trekk i introduksjonsstønad. Adila mener at tegnekurset ikke gav henne noe. Hun fikk på dette kurset ikke praktisere det norske språket, og ifølge henne selv ville hun ikke ha nytte av kurset senere. Adilas oppmøte på tegnekurset dreide seg ikke om at hun ønsket å lære, men at hun ville få trekk i introduksjonsstønad. Med andre ord spiller økonomi inn i deltakernes motivasjon for å delta i introduksjonsordningen. Spørsmålet er om Adila hadde kjennskap til innholdet i de ulike kursene som var oppsatt på det tidspunktet som hun gikk på sy - og tegnekurs. På en annen side kan det ha vært at de oppsatte temakursene ikke hadde relevans for Adila, i forhold til hennes behov for kunnskap hun trenger for å styrke sin deltakelse i samfunnet.

I intervjuet med Adila og mannen hennes Hassan i Lillevik kommune, spurte vi hvilke kurs de kunne velge mellom. Adila forklarte at det var tegning, maling, svømming, kvinnekurs og data. Hassan, mannen til Adila, sa:

Ja, vi tenkte, det er ikke vi interessert i, vi bruker timer bare der. Hvis vi mister timer, da vi får ikke penger. En time ikke være der, da lærer skriver opp, det er loven. Det er samme arbeid, åtte timer, vi går skole. Men hadde vi fått jobbe samme tida, vi ville fått mer penger. Men vi ikke forstå norsk, da er også vanskelig.

¹⁷

hentet fra <http://www.IMDi.no/no/Kvalifisering/Introduksjonsordning/>.

Hassan og Adila er ikke fornøyd med temagruppene da de ikke føler at de får utbytte av disse. De ønsker å lære norsk og få kunnskap til å kunne delta i arbeidslivet, men det er ikke fokuset til temagruppene som de kan velge mellom. Det Hassan og Adila fremhever kan synes å være svakheten med introduksjonsordningen, slik vi tidligere har nevnt. Hassan henviste til introduksjonsstønad, som har et krav om tilstedeværelse for å få utbetalt stønaden, noe som igjen peker på at økonomi kan være en motivasjonsfaktor for deltakerne. Hans forventninger til temakursene er at han ønsker deltakelse i samfunnet gjennom å arbeide, og ønsker derfor temakurs som er rettet mot kunnskap deltakerne vil få nytte av i arbeidslivet. Å være til stede på et temakurs gjør at deltakerne får utbetalt introduksjonsstønad, men ikke nødvendigvis får den kunnskapen de ønsker. På en annen side sa Hassan at norskopplæringen i introduksjonsprogrammet blir svært viktig, fordi han trenger opplæring i det norske språket for å kunne jobbe, og på den måten være en deltaker i samfunnet. Med andre ord vil deltakelse i introduksjonsprogrammet, og språkopplæringen, være med på å gi deltakerne arbeid, inntekt og selvstendighet.

Innledningsvis trakk vi frem Hassans fortelling om trafikkurset. Hassans forventninger til dette temakurset samsvarte ikke med kursets innhold. Hassan mente et temakurs om opplæring i bilkjøring ville kunne bidra til at deltakerne lettere ville fått seg jobb, da han mente at mange arbeidsplasser krever at arbeidstakeren har sertifikat. Dersom formålet med introduksjonsloven igjen trekkes frem, kan det stilles spørsmål ved hvordan et temakurs om trafikk som dreier seg om å sykle kan bidra til deltakernes inkludering i samfunnet. Er det slik at trafikkurset er et temakurs som fyller opp timeantallet, og som ikke koster mye for kommunen å organisere? Et annet eksempel på en temagruppe er samtalegrupper. Karin forteller at ”samtalegrupper, det er et sted der vi øver på språket, der eldrerådet er inne og prater med folk”. På en annen side forteller Amina om denne gruppen. Hun sier at ”vi hadde samtale med gamle folk. Men vi skjønnte ingenting der, vi skulle ha samtale”. Det ser ut til at hensikten med kurset var språkpraktisering, men at dette kanskje ikke har nådd frem til deltakerne, ut fra hva Amina forteller. Hva hun ikke skjønnte, kan dreie seg om hensikten med temakurset, eller det kan handle om at hun ikke hadde nok norskkunnskaper til å snakke med andre på norsk.

Zahra, moren i den ene familien vi intervjuet, var veldig fornøyd med temakursene. Hun sier at temakursene var to dager i uken. Zahra sier at ”når vi var ferdige på skolen kl ett, vi fortsatte på

dette stedet (der temakursene ble holdt). Og lærte noe. Vi fikk informasjon om regler og samfunnet, hva vi skal gjøre og hva vi må lære. Hvilket vaskemiddel en må bruke når en vasker”. Zahras uttalelse kan tyde på at hun opplevde at hun fikk mye nyttig informasjon fra temakursene. St.meld. nr. 49 (2003-2004) vektlegger kunnskap om samfunnet som viktig for inkludering, og den kunnskapen Zahra fikk gjennom temakursene, kan være med på å styrke hennes deltakelse i samfunnet.

Amina, moren i den andre familien vi intervjuet i Storfjord kommune, forklarte at hun ikke var fornøyd med temakursene; ”vi hadde kurs. Også det var litt kjedelig, vi var satt opp to ganger, også disse kursene. Og det var bare litt kjedelig. Vi får hver gang informasjon, men det var samme informasjon hver gang. Om det ble forandret kunne det bli bedre”. Slik vi forstår Amina, har hun gått på samme temakurs to ganger, der hun fikk samme informasjon begge gangene. Det er interessant at programrådgiverne i Storfjord kommune er svært fornøyd med sine temakurs, samtidig som Amina ikke er det. Hva kan grunnen til dette være? Det kan også være at Amina gikk på to ulike temakurs, men at innholdet og informasjonen var mye den samme.

Programrådgiverne ser på Amina og hennes familie som en suksesshistorie. Det kan derfor være at temakursene som Amina har deltatt på har vært noe som hun allerede vet, og at det derfor oppleves som at hun har hørt alt før. Guro fortalte at hun mener at temakursene fungerer veldig bra, fordi de inneholder mye samfunnsnyttig informasjon, men hvilken nytte deltakerne opplever med for eksempel tegning eller malekurs dersom de ønsker informasjon og kunnskap som kan ha betydning for arbeid og økonomisk selvstendighet etter endt introduksjonsordning?

Programrådgiverne i Storfjord kommune hevdet at de har et variert tilbud i forhold til temakurs. Det kan være at temakursene er lagt opp rundt det som programrådgiverne mener er viktig at deltakerne skal lære. På en annen side kan det varierte tilbudet dreie seg om ulike temakurs som deltakerne kan velge, uten at kursene vektlegger kunnskap og kompetanse som deltakerne kan se nytten av etter endt introduksjonsordning. Guro forklarte at programansvarlig må i oppsettet av temagruppene se på morsmålet til deltakerne, da det er mange deltakere i de ulike gruppene som har behov for tolk. Med andre ord er det blant annet Guro og Karin, i kraft av å være programrådgivere, som bestemmer hva slags temakurs den enkelte deltaker skal være med på. Da kan for eksempel deltakere som har små barn, slik Amina har, være med på foreldregrupper som har et fokus på foreldrerollen til små barn, eller en mor - barn gruppe. Dette kan bety at det er programrådgiver som definerer hvilke behov hver enkelt deltaker har. Guro sa at de tar hensyn

til deltakers ønsker, men samtidig sa hun like etter sier at programansvarlig også må ta hensyn til de som trenger tolk på temakursene. Det kan derfor se ut til at det er behovene som programrådgiverne definerer at deltakerne har og ressursene til tolk som kan være avgjørende for hvilket temakurs deltakerne får. Et økonomisk hensyn kan være at programansvarlig setter flere med samme språk på samme temakurs for å få mest utbytte av tolken.

Vi har her stilt noen spørsmålsteget vedrørende hensikten med temakurs, og disse kursenes betydning for deltakernes inkluderingsmuligheter i samfunnet. Er det slik at temakursene utelukkende skal gjøre deltakerne i stand til å bli deltakere i samfunnet, eller kan man se på temakursene som "time -oppsamlere", for å få dekket opp det obligatoriske antall timer per uke som Lov om introduksjonsordning (2003) krever? Ut fra hva deltakerne sier, kan det se ut til at det de får mest utbytte av i forhold til temagrupper er temaer der de får øvelse i språktrening, eller andre kurs som kan bidra til at deltakerne lettere vil kunne bli en deltaker i samfunnet ved å inneha kunnskaper om samfunnet, og å få jobb etter endt introduksjonsordning. Saksbehandlerne på flyktingkontorene forklarte at de vektlegger temakurs som inneholder, ifølge dem, samfunnsnyttige emner, samtidig som at vi ser at en del av temakursene ikke inneholder nettopp det.

9.2.1 Foreldregruppe og foreldre som rollemodeller for barna

Foreldrenes deltakelse i samfunnet kan ha en innvirkning på barnas opplevelse av inkludering. Introduksjonsprogrammet har til hensikt er å inkludere deltakerne i samfunnet, og gi deltakerne nødvendig kunnskap og kvalifisering som kan fungere som et redskap i inkluderingsprosessen. Ett av temakursene som både Storfjord og Lillevik kommune har som tilbud til deltakerne, er et kurs som omhandler foreldrerollen. Når det gjelder foreldre, har regjeringen som mål at alle foreldre skal kunne ha kunnskap om hvordan samfunnet fungerer. Hensikten er at foreldre skal kunne støtte og veilede barna ut fra den virkeligheten barna må forholde seg til. For deltakere i introduksjonsordningen betyr dette blant annet at de må lære seg norsk (St.meld. nr. 49, 2003-2004), men samfunnskunnskapsopplæringen og temakursene kan også bidra til foreldrenes kunnskap om Norge. Nygren (1998) legger vekt på i sin omsorgsteori at foreldre skal kjenne til samfunnet, der viktigheten av foreldrenes kunnskap om samfunnet barnet vokser opp i er viktig både for utviklingsomsorgen og oppdragelsesomsorgen for barna. For at barnet skal vokse opp og kunne ta egne selvstendige, sosialt akseptable valg, er det derfor viktig at foreldrene har

innsikt i hva barna trenger i sin utvikling og oppvekst for å kunne nå sine mål. St.meld. nr. 49 (2003-2004) poengterer at foreldre har stor innvirkning på hvilke reelle muligheter barna får gjennom foreldrenes verdier, prioriteringer og innstilling til livet i Norge. Foreldrenes inkludering og deltakelse i samfunnet kan i de fleste tilfeller få betydning for barns tilhørighet og velferd. Dette kan igjen påvirke hvordan barn kan tilpasse seg og trives i for eksempel barnehagen (Rugkåsa, 2009).

Temakursene som omhandler foreldrerollen i Lillevik og Storfjord kommune, tar for seg det som Nygren(1998) fremhever i forhold til foreldres kunnskap om samfunnet. Guro i Storfjord kommune forteller at

så har vi foreldregruppe, det er en gruppe som foreldre skal være med på. For eksempel foreldre som venter familiegjenforening veldig snart, så hender det at de begynner på denne gruppen før barna kommer eller kort tid etter at barna er kommet. Så det går litt på behovene vi ser hos den enkelte.

Guro forklarte i forbindelse med temakurset om foreldre at ”en del av de [deltakerne] har mange spørsmål. Spør mye og at de ikke visste det her på forhånd. Så da høres det ut som at temakurset kan ha noe for seg. Regjeringen forventer at de som er deltakere i introduksjonsordningen, og som har barn, skal ha en aktiv og åpen holdning til samfunnet, og at foreldrene skal ha en nødvendig kunnskap om samfunnet for å kunne ta informerte valg for seg selv og sine barn (St.meld. nr. 49, 2003-2004). Temakurset om foreldrerollen, samt undervisning i norsk og samfunnskunnskap på introduksjonsordningen, kan være med å bidra til at foreldrene får kunnskap om det samfunnet barna deres skal vokse opp i.

Foreldregruppen i Storfjord kommune omhandler foreldrenes samhandling med barna. I denne gruppen kan deltakerne ta opp temaer som de mener er viktige, mens programrådgiverne tar opp tema som programrådgiverne mener er viktig for foreldrene å vite. Guro sier:

Det er ernæring, barnesykdommer, skole, barnehage, påkledning, og sånne ting. Men det er jo viktig tema, da. Det med barnehage, skole er jo viktig i fremtiden til de som har barn. Og at de forstår systemet og at de forstår hva er en ukeplan, hvordan fungerer det her, foreldremøter, samtaletimer, skjønne det. Hvordan norsk skole tenker, da.

At barnehage og skole er viktig i fremtiden, er gjennomgående i Guro sine uttalelser. St.meld. nr. 49 (2003-2004) fremhever at barns deltakelse i barnehage vil kunne gi barna viktig opplæring i

språket og læring av sosiale ferdigheter. Denne læringen vil ifølge stortingsmeldingen være viktig for at barna får et godt utbytte av skolegangen. Det er spørsmål om ikke det ligger en tvetydighet her, som både finnes i offentlige styringsdokumenter og i de kommunale saksbehandlerne fortellinger til oss. Tvetydigheten kan uttrykkes i følgende spørsmål: Er målsettingen med foreldrekurset å lære deltakerne å bli gode foreldre, eller lære deltakerne hvordan norsk barnepraksis og familieliv er?

Det samme spørsmålet stilles til foreldre og barn - kurset for deltakerne fra Lillevik kommune. Dette kurset arrangerte voksenopplæringen i samarbeid med Kirkens Bymisjon. Anette forklarte at innholdet var ”hvilke oppgaver, hvilke forventninger, hvilke verdier som man legger i det å være foreldre, og hva, ja, det er jo alle mulige aspekter, det er jo det man prøver belyse”. Det kan virke her som at Anette mener at kurset skal lære deltakerne å bli gode foreldre, ved at kurset skal lære foreldrene hvilke oppgaver de har i sin foreldrerolle. Med andre ord kan det antas at dette er en paternalistisk oppfatning om at ingen av deltakerne vet hva en god foreldrerolle innebærer. På en annen side kan temakurset ses på som en mulighet for foreldre å lære hvordan norsk barnepraksis er, som for eksempel at barna skal ha med matpakke i barnehage og på skole, eller hvordan helsestasjonen fungerer.

Grethe, lederen for introduksjonsprogrammet på voksenopplæringen der deltakerne fra Lillevik går, fortalte følgende om temakurset:

Vi har hatt to semestre, med da familie og foreldrerollen, og spesielt fokus på tenåringsbarn da. Men også det å bevege seg ned under tenårene også. Det er det vi har helt konkret, og så vårsemesteret dette året så har vi også hatt en av lærerne som har jobbet med familielæring også hatt om familie og barn. Og vi har også hele tiden hatt kvinner og familie, kvinner og helse, den delen også. Vi skal i gang med prosjekt med familielæring som vi begynner i januar.

Grethe sa også at det er både fedre og mødre som deltar på disse temakursene, og at foreldre - barn kurs og familiekurs har vært svært populære. Ingen av familiene vi har intervjuet i Lillevik kommune har hatt temakurset som omhandlet tenåringsbarn, som Grethe trakk frem. Adila, en av mødrene vi intervjuet i Lillevik kommune, fortalte at hun gikk på et mammakurs, men hun sa at hun ikke fikk noe utbytte av dette fordi hun har store barn, og kurset la mest vekt på småbarnsmødre. En annen av de kvinnelige deltakerne vi intervjuet i Lillevik, Fatima, deltok på

et foreldreveiledningskurs. Da Fatima ikke snakker så mye norsk var det mannen hennes Mohamed som fortalte om kurset Fatima har deltatt på.

Mohamed fortalte at Fatima fikk et sertifikat etter å ha deltatt på et foreldreveiledningskurs på temagruppen om foreldre. Fatima viste oss sertifiseringsbeviset sitt i intervjuet, der det står at hun har deltatt på tolv møter, hvert møte på to timer. På kursbeviset stod det at deltakeren (Fatima) har arbeidet med bevisstgjøring av sitt samspill og kommunikasjon med barn. Dette kurset kan ha gitt Fatima nye kunnskaper om hvordan hun kan fremstå som en positiv rollemodell for sine barn (jfr. Skytte (2008)), og hvordan hun kan speile barna (jfr. Mead i Guldbrandsen, 2008) på deres atferd i hennes kommunikasjon med barna. Guro i Storfjord kommune fortalte at de har en kollega som også er knyttet opp mot det ambulerende teamet som jobber med deltakere som har barn i barnehage. Guro forklarte at ” hun er med i FMT – foreldre – mestringsprogrammet, og har veiledning for familier med utenlandsbakgrunn”. Ingen av deltakerne vi har intervjuet har deltatt i dette, men dette programmet virker som kan ha samme innhold som det kurset Fatima deltok på.

I foreldregruppen i Storfjord kommune sa Guro at begge foreldrene stort sett møter opp. Zahra, konen i den ene familien vi intervjuet i Storfjord kommune, sa at hun ikke var med på foreldregruppen, fordi hun hadde store barn. Amina, konen i den andre familie vi intervjuet i Storfjord kommune, fortalte at hun gikk på foreldregruppe som ett av temakursene på introduksjonsordningen. Amina har en datter på tre år som heter Hanifa. Amina forklarte at på foreldregruppen lærte hun blant annet om når Hanifa skal sove, hva slags klær Hanifa skal ha i barnehagen og at Hanifa skal ha med matpakke i barnehagen. Vi spurte Amina om hun ser noen fordeler med å gå på foreldregruppen, om hun tenker at dette kan hjelpe henne i forhold til Hanifa. Amina svarte

ja, jeg tror det. Hvis du tenker og da. Jada, du lærer mye, ja du har barn, så lærer du barna med mat, så har du klær, å lese og sånne ting. Så lærer du. For sånne som oss som kommer fra et annet land, vi kan ikke mye om Norge. Hvordan været er, hvordan klimaet er, klær må brukes i første tiden og mat og nistepakke og sånn. Da lærer du i mødregruppe og sånn. Også hvordan det er når barnet skal sove og sånn. Det er særlig for unge som, det er det første barnet så de vet ikke alt. Så det er bra. Det er en positiv ting. Er det ikke det?

Mannen hennes, Ali, svarte bekreftende ” jo det er det”.

Foreldre - temagruppen legger vekt på å informere og veilede foreldre, for at både foreldrene og barna lettere kan inkluderes i samfunnet. Tar veiledningen utgangspunkt i å lære deltakerne hva norsk barnepraksis er og hva foreldrerollen i Norge innebærer, eller er det for å lære foreldrene å være ”gode” foreldre? Utsagnet til Amina kan tyde på at temagruppen om foreldre er for å lære deltakerne å bli gode foreldre. Et annet spørsmål blir da om det er snakk om ”gode” foreldre eller ”norske” foreldre? Foreldrene har i følge St.meld. nr. 49 (2003-2004) et særskilt ansvar for å tilrettelegge for barnas deltakelse og inkludering i samfunnet, og temakurset kan være med på at foreldrene har kunnskaper om barnas ulike behov, som ernæring eller hvordan samarbeid med skole/barnehage er praksis i Norge.

Nygren (1998) vektlegger også betydningen av foreldrenes kunnskap om det samfunnet barna skal vokse opp i, slik at foreldrene kan hjelpe og veilede barnet til å bli en selvstendig deltaker i samfunnet. Amina forteller at hun var uerfaren med barn, da Hanifa var hennes første barn. Amina kan derfor ha utbytte av kurset, men vil deltakere som har flere barn ha samme utbytte, eller vil deltakerne oppleve temakurset som at de ikke er gode nok foreldre?

Foreldrenes kunnskap om samfunnet som barna skal vokse opp i, som Nygren (1998) er opptatt av, trekker også Mustafa, den ene faren i Storfjord kommune, frem. Mustafa fortalte at ”introduksjonsprogrammet hjelper barn. Kona mi, veldig bra”. Zahra, konen til Mustafa, gikk på temakurset som handlet om foreldrerollen. Mustafa mente at dette temakurset er bra for Zahra, fordi ”når de får informasjon, på introduksjon, de kan behandle med barnet. Hvordan driver med barn og foreldre. Når de får informasjon fra introduksjonsprogram”. Den informasjonen og kunnskapen Zahra fikk på dette temakurset, trenger ikke å dreie seg om at Zahra lærer om hva en god forelder er, men at Zahra lærte mye om å forstå ulike koder om hva foreldrerollen innebærer i det norske samfunnet, for eksempel om hva som er sosialt akseptert av barna, jfr. Nygrens omsorgsbegrep.

I intervjuet med programrådgiverne i Storfjord kommune, spurte vi om på hvilken måte de opplevde at deltakerne har utbytte av å være med på temakurset som omhandler foreldre. Karin trakk frem foreldre og barneoppdragelse, hun sa at ”så er denne berømte trekanten, da. I forhold til de foreldrene som vi jobber med stort sett. Tilsynelatende får barna lov til å gjøre som de vil. Mens vi passer på og sier nei, nei. Og slipper opp jo eldre barna blir. Eller omvendt. En blir strengere og strengere”. Karin viser her til at det hun mener er den norske måten å oppdra barn

på er bedre og riktigere enn den hun mener deltakerne benytter. Er det da slik at temakurset om foreldre, er for at deltakerne skal lære norsk barneoppdragelse, at det er den riktige måten for å kunne bli ansett som en god forelder?

Foreldre som omsorgspersoner for barna blir en del av introduksjonsordningens mål om inkludering i samfunnet, da foreldrenes innvirkning på barna vil kunne ha betydning for barnas deltakelse. Mustafa gav et eksempel på hvordan han gjennom sin oppdragelse av datteren Hamideh påvirker hennes deltakelse i samfunnet. Ser en barneoppdragelse opp mot Klefbeck og Ogdens (1999) vektlegging av foreldrenes betydning for barns utvikling, vil denne indirekte påvirkningen av barna gjennom grensesetting kunne ha betydning for barns sosiale utvikling i samfunnet. Mustafa fortalte oss om sine valg av oppdragelse i forhold til datteren Hamideh: "Hamideh, jeg må følge hennes fritid. Hamideh er i vanskelig alder. Når kroppen forandrer seg til voksen. Så jeg noen ganger leverer henne til mor sin bedrift. Hun sitter med damer, hun ser hva de gjør. Jeg prøver å følge hele tiden. Noen ganger rett hjem".

Sett i lys av Nygrens (1998) oppdragsomsorg, kan Mustafas uttalelse ses på som grensesetting av datterens omgangskrets, og begrenning av Hamidehs atferd og sosiale omgangskrets. Ved å la Hamideh sitte sammen med moren og andre kvinner, og observere dem, kan det virke som at Mustafa ønsker at Hamideh skal lære noe av kvinnene. Dette er i tråd med det som sosial læringsteori referer til som bruk av gode rollemodeller, at kvinnene vil kunne være gode rollemodeller for Hamideh. Mustafas uttalelse kan samtidig fortolkes ut fra Skyttes (2008) begrep om samfunnsmessig kompleksitet og dynamikk mellom barn, foreldre og samfunn. Hva Mustafa definerer som god omsorg er nødvendigvis ikke det samme som andre legger i begrepet, siden omsorgsbegrepet er komplekst og kan ha ulikt innhold for alle samfunnsmedlemmer. Skytte vektlegger at det finnes ulike veier til målet om at barnet får en sosialt akseptabel utvikling, og inkludering og deltakelse i samfunnet (ibid.).

Foreldre kan ha innvirkning på sine barn og deres omgangskrets, og på den måten søke etter det de mener er en riktig inkludering av barna i samfunnet. Dette kan vi se når Mustafa trakk frem i intervjuet at den ene sønnen hans, Yasser, ofte har venner på besøk hjemme. Mustafa sa;

han har venner. Som han treffer, noen ganger. Jeg valgte muligheter, da lagte denne kjelleren her. Han sover ikke ute. Vennene sine kommer og sover med han. Noen foreldre ringer meg, kan han sove hos deg? Okey, okey. Det er alltid, særlig i helgene, det er helt fullt. De får ikke plass.

Mustafa lo når han fortalte dette. Vi stilte Mustafa et oppfølgingsspørsmål: ”Da har du de hjemme, og du vet hva de gjør?”, og Mustafa svarte ”ja, og det er bra for meg. Hvis alle er her, bra for meg”. Vi kan se disse uttalelsene ut fra Nygrens omsorgsperspektiv. Mustafa har tilrettelagt hjemmet sitt for at sønnen skal kunne bli inkludert gjennom sosialt samvær med sine venner, og på denne måten kunne utvikle sosial kompetanse. Videre kan det ses på som en form for indirekte påvirkning som Klefbeck og Ogden (1999) referer til. Ved å legge til rette for at Yasser har venner hjemme, har Mustafa oversikt over sønnen er, hvem han er sammen med, og hva de gjør, noe Mustafa fortalte at han synes er bra.

Storfjord har i tillegg til temakurset om foreldre en temagruppe som de kaller barnebokgruppe. Barnebokgruppen er i regi av skolekontoret. Denne gruppen har fokus på relasjonen mellom deltakerne og barna deres. Gruppens formål er at foreldrene skal kunne bruke barnebøker sammen med barna og se viktigheten av dette. Guro sa;

der var også deltakere som ikke kunne lese og skrive med på den. Men det å se poenget med å lese for barna, da. Det var litt spennende, for mange av de har aldri lest en barnebok og at de kunne finne på en historie ved bare å se på bildene. De trengte faktisk ikke kunne lese. Ha denne kvalitetstiden sammen med ungene.

Det kan virke som at de ansvarlige for barnebokgruppen skal lære foreldrene hva som er viktig i foreldrerollen, at foreldrene ikke vet dette fra før. Å tro at foreldrene ikke bruker tid sammen med barna er en generalisering som kan oppleves som stigmatiserende for foreldrene. På en annen side kan dette være en metode å lære barna morsmålet på, noe Amina, en av mødrene i Storfjord, fortalte om. Vi spurte Amina hvordan hun opplevde å være med på barnebokgruppen, og hun svarte at;

det var veldig bra det, fordi vi hadde også tolk. Fordi vi skjønner ikke så mye norsk. Så vi forstår ikke. Så vi hadde en tolk der. Så det var gruppe persisk og arabisk og vi snakket sammen norsk. De lærte til oss hvordan vi. Også fikk vi avslutningsbøker til barna. De skal vi lese til henne. Også, ja men det var bra.

Det kan se ut til at Amina fikk utbytte av dette kurset, fordi hun hadde tolk, og på den måten forsto det som ble sagt på kurset. I samtalen fortalte hun om hva hun har lært om sin rolle som mor til Hanifa i mødregruppen, og hva som forventes av henne i denne rollen. Amina forklarte

videre at dette var en norsk barnebok, men at ”vi skal bare vise henne bilder og peke til henne på morsmålet. Jeg skal lære henne morsmålet”. Amina sa videre at ”vi lærte at vi må være med barna og lese bøker til de. For de må lære, viktig med morsmålet først”. Ut fra hva Amina fortalte kan det stilles spørsmål om hva som var hensikten med temakurset. Var det for å lære deltakerne å være sammen med barnet, som om de ikke visste dette fra før, og dermed ikke kunne ses på som gode foreldre? Eller var det for å vise deltakeren hvordan en med barnebok kan lære barnet morsmålet, og stimulere barnets språkutvikling? St.meld. nr. 23 (2007-2008) peker på at det første språket – morsmålet – er grunnleggende for all videre språklæring. Skytte (2008) poengterer at det er viktig for barn som er tospråklige (morsmål og norsk) at de blir stimulert på begge språk.

Amina opplevde at barnebokgruppen hjalp henne til å lære datteren Hanifa morsmålet. Amina ønsker at datteren skal kunne kommunisere på begge språk. Amina vil kunne være en viktig rollemodell for Hanifas utvikling av sitt morsmål. Hanifas språkutvikling på morsmålet vil kunne forenkle hennes språkopplæring i norsk (Skytte, 2008), noe som vil kunne være med på at Hanifa inkluderes i barnehagen, og på den måten kunne samspille sosialt med andre voksenpersoner og jevnaldrende. Mead trekker frem språk og gester som viktige redskap for barnets selvrefleksjon. Gjennom å kunne språket, vil barnet kunne ta den andres rolle, og forstå tilbakemeldingene på seg selv, og gjennom denne speilingen utvikle selvbildet og sin sosiale kompetanse (Gulbrandsen, 2008). Denne sosiale kompetansen vil igjen bli viktig for barnets inkludering i samfunnet i følge Nygren (1998), og Klefbeck og Ogden (1999) definerer denne sosiale kompetansen som en kulturelt definert normalitet, og denne vil barnet først og fremst kunne lære av foreldrene sine. Gjennom introduksjonsordningen vil foreldrene kunne lære om hva som er en sosialt akseptabel atferd i samfunnet, gjennom for eksempel temakurs om foreldrerollen, og dette vil da kunne få en indirekte betydning for barna, fordi foreldrene kan veilede barna i deres oppvekst.

Målsettingen til regjeringen i følge St.meld. nr. 49 (2003-2004) er at barn av innvandrere skal ha samme muligheter for samfunnsdeltakelse som andre unge. Barnas valg skal bli respektert av både samfunnet, familien og deres sosiale nettverk, så lenge de ikke velger i strid med norsk lov. Det er viktig å understreke at foreldrenes betydning kommer i tillegg til andre områder som påvirker barnas oppvekstsituasjon. Disse områdene kan for eksempel være familiens levekår og mulighet for samfunnsdeltakelse, holdninger i den øvrige befolkningen eller diskriminering

(ibid.). Uttalelsen til regjeringen kan ses på som tvetydig i forhold til temakursene i introduksjonsordningen. Er det slik at temakursene har en tanke om å lære deltakerne å bli bedre foreldre, eller skal deltakerne lære den norske måten å være foreldre på? Uansett kan dette problematiseres, da det kan bli sett på som at deltakerne ikke vet hva som kjennetegner gode foreldre, og finnes det egentlig en definert norsk måte å være foreldre på? Dersom dette er tilfelle, kan deltakerne forsøke å fremheve likheten med majoritetsbefolkningen (forestilt likhet), for å bli akseptert som gode foreldre. En slik ”selvpålagt assimilering” strider imot inkluderingsbegrepet, som er målsettingen for introduksjonsordningen, da inkludering dreier seg om å kunne være deltaker i samfunnet samtidig som at man kan bevare sin kulturelle og religiøse egenart innenfor gitte rammer (som lover og regler). På en annen side kan det være slik at hensikten med temakursene om foreldre skal føre til at barna får samme mulighet til samfunnsdeltakelse som andre barn.

Den sosiale læringsteorien kan belyse viktigheten av foreldrerollen. Ferrer-Wreder et. al. (2005) trekker frem områder der barn kan lære noe gjennom å observere foreldrenes handlinger. Disse områdene kan for eksempel være livsstil, kjønnsroller eller kulturelle verdier. Foreldrenes samspill seg imellom vil kunne ha en innvirkning på barna, fordi barna observerer både foreldrenes atferd, og reaksjonene og forsterkningene foreldrene gir hverandre på atferden. På denne måten kan foreldrene lære barnet en ønsket atferd, og denne atferden kan opprettholdes ved at foreldrene gir barnet forsterkninger og reaksjoner (Bunkholdt, 1997). Dersom vi diskuterer foreldrerollen opp mot foreldrenes inkludering og deltakelse i samfunnet, kan dette ses i lys av hva myndighetene vektlegger i forhold til foreldrerollen. I følge St.meld. nr. 49 (2003-2004) er det foreldrene som har hovedansvaret for sine barn og barnas oppdragelse. Dette står også i barneloven og FNs barnekonvensjon (ibid.). På samme tid har også de offentlige myndighetene et medansvar for oppvekstvilkårene til barna. Regjeringen peker på en utfordring i forhold til barneoppdragelse av barn i Norge, og introduksjonsordningen kan ses på som et middel for å kunne løse denne utfordringen. Utfordringen handler om å sørge for at foreldre har både kunnskap og erfaring om hva slags samfunn barna vokser opp i. Det må nevnes at utfordringen gjelder alle foreldre i Norge, for det finnes ikke en bestemt måte å oppdra barn på. Videre vektlegger også regjeringen at det er viktigheten av å kjempe mot ulike tradisjoner og fordommer blant foreldre som kan begrense barnas muligheter og fratrukke barna deres rettigheter. Regjeringen mener at foreldrenes deltakelse i arbeids- og samfunnsliv er den viktigste kilden til slik erfaring, og dette er introduksjonsordningen med på å legge til rette for i samfunnskunnskapsopplæring og språkpraksisen (St.meld. nr. 49, 2003-2004).

Temakursene som deltakerne i Storfjord og Lillevik kommune har vært med på som omhandlet foreldrerollen, har også vært et bidrag fra de to kommunene til å gi foreldrene kunnskap om hva som forventes av dem. Denne kunnskapen vektlegger både Klefbeck og Ogden (1999), og Nygren (1998) i sin definisjon av utviklings- og oppdragelsesomsorg. Mustafa i Storfjord kommune forklarer hva han legger i denne kunnskapen i vårt intervju med han og hans kone. Mustafa sa at ”stort problem i hjemlandet vårt er gutter der og jenter. Foreldrene slår. De slår. Når de kommer hit, det er problemer”. St.meld. nr. 49 (2003-2004) påpeker at de sentrale verdiene, lovene og frihetene i samfunnet skal gjøres kjent for alle samfunnsmedlemmer, uavhengig av opprinnelse og kulturell bakgrunn, og at dette skal respekteres av alle samfunnsmedlemmer. Foreldre som har innvandret til Norge kan ha en spesiell utfordring, dersom det norske samfunnet er svært forskjellig fra deres hjemland (ibid.), noe Mustafas uttalelser er eksempler på.

Et annet område som dreier seg om foreldrerollen og kunnskap om samfunnet og systemet, handler om barnas helse. Mustafa forteller om sin datter Hamideh på 15 år, som slet med fysiske reaksjoner etter en bombe som gikk av i hjemlandet. Mustafa sier:

på vår skole det var bekymring i klassen. Lærere fortalte at hun alltid skjelver. Så snakket vi med vår saksbehandler, og hun snakket med legene og skole. Det var stort møte. Og jeg takket da vår saksbehandler. Min datter fikk hjelp av familieklinikk. Hun fikk hjelp av familieklinikk, i dag hun ikke skjelver. Hun skjelver ikke. Hun ikke være skjelver, hun også tisse på senger. Hun var redd å gå ute på toalett. Det var en jente fra familieklinikk, hun besøke henne og ta henne med. Da jeg er takknemlig til saksbehandler.

Denne saksbehandleren gjorde det mulig for Hamideh å bli kvitt sine plager, ved å kontakte de rette instansene som kunne hjelpe Hamideh. Mustafa tok ansvar for sin datters helse ved å kontakte sin saksbehandler, slik at hun kunne hjelpe han videre.

Foreldrerollen blir vektlagt i Storfjord og Lillevik kommune, både igjennom temakurs om foreldre, men også med saksbehandlerens arbeid med familiene. Foreldrenes kunnskap om samfunnet de nå lever i er et gjennomgående tema i forhold til foreldrekurset. Samtidig er foreldre som rollemodeller for sine barn en annen vinkling på betydningen av deltakernes og deres familiers inkludering i samfunnet. Deltakerne uttrykker at de har lært ulike sider om sin

rolle som foreldre, som for eksempel hva barna trenger i barnehagen eller hvordan samarbeid med helseinstanser fungerer. Det kan stilles spørsmål rundt saksbehandlerne utsagn rundt temakurset om foreldre; hvilket formål har saksbehandlerne for å gjennomføre kursene? Er det for å lære deltakerne hva en god forelder er (med utgangspunkt i at deltakerne ikke vet det fra før), eller har de til hensikt å lære foreldrene norsk barnepraksis? Samfunnet tilrettelegger også for at det er andre instanser som ivaretar barns hverdag. Det er relativt vanlig praksis i Norge å ha barn i barnehage, det neste underkapittel vil derfor omhandle deltakernes barn i barnehage og temakurs om barnehage.

9.2.2 Barnehage

Til nå har vi vektlagt temakurset som omhandler foreldrerollen. Et annet temakurs som vil kunne ha innvirkning på foreldrene og deres barns deltakelse i samfunnet er kurset som dreier seg om barn i barnehage. St.meld. nr. 23 (2007-2008) fremhever at barnehagen er den viktigste forebyggende arenaen utenfor hjemmet for barn i førskolealder, og den viktigste integrerings- og språkopplæringsarenaen for minoritetsspråklige barn i førskolealder. Samtidig kan det å ha barn i barnehage være en viktig arena for foreldre til å lære om norsk barnepraksis, samt en arena for foreldre til å skape et nettverk med andre foreldre. Begge kommunene vektlegger barnehagen som en viktig sosial læringsarena for deltakernes barn, og saksbehandlerne samarbeider med foreldrene om dette, uavhengig av temakursene. Saksbehandlerne på flyktningkontorene hjelper deltakerne å søke barnehageplass, og bruker i følge Anette i Lillevik kommune mye tid på å motivere deltakerne til å la barna være i barnehage. Ved at deltakerne får barnehageplass til sine barn, kan begge foreldrene delta i introduksjonsordningen samtidig. På denne måten vil introduksjonsprogrammet kunne ha betydning for deltakernes barn, fordi gjennom deltakelsen i introduksjonsprogrammet vil foreldrene kunne få opplæring i språk og samfunnskunnskap, noe som vil kunne ha innvirkning på barna. Dersom vi tar utgangspunkt i Nygren (1998) og Klefbeck og Ogden (1999) som fremhever viktigheten av at foreldrene har kjennskap til det samfunnet barna vokser opp i, er dette noe foreldrene vil kunne lære om blant annet i temakurset om foreldre og på barnehagekurset. Samtidig er barnehagen en læringsarena for barna, der barna også vil kunne lære språk og sosiale ferdigheter som er anerkjent i samfunnet. Guro og Karin, programrådgiverne vi intervjuet i Storfjord kommune, fortalte at de er med foreldrene i begynnelsen av introduksjonsprogrammet på samarbeidsmøter med barnehagen, noe som skal fremme at foreldrene får et godt samarbeid med barnehagen. For foreldrene kan det norske

barnehage systemet være nytt og uoversiktlig. Ved at programrådgiverne er med kan det være enklere for foreldrene å stille spørsmål og få innsyn i barnehagehverdagen til sine barn.

Kumar (2003) forklarer at det av ulike grunner ikke er like naturlig for alle foreldre å la barna være i barnehagen, fordi dette kan oppleves som en oppbevaringsplass av barna. Dette kan dreie seg om at det for noen deltakere er naturlig at det er mor som har ansvaret for oppdragelsen av barna, inkludert opplæring av normer, verdier, kultur og språk. Det er heller ikke slik at alle foreldre synes at barnets språkutvikling i det norske språket er god nok grunn til å ha barna i barnehage. Videre kan økonomi være et tema, at noen foreldre synes det koster for mye, og til slutt er det ikke alle foreldre som forbinder lek med læring, noe som er et fokus i barnehagene.

Saksbehandlerne vi intervjuet i de to kommunene fortalte at de bruker mye tid på informasjon og motivasjon for å få foreldrene til å la barna være i barnehage. I Storfjord har de et temakurs som dreier seg om barnehagen, for foreldre som ikke har hatt barn i barnehage før. Guro fortklarte at ”den gruppen er veldig viktig for de som ikke har hatt barn i barnehage før. De som er rundt ett år, foreldrene synes det er veldig vanskelig å slippe dem”. Det kan stilles spørsmål ved Guros generalisering av denne foreldregruppen, der det kan virke som at Guro mener at det gjelder alle foreldre som er deltakere i introduksjonsordning synes det er vanskelig å ha barna i barnehage. Barnehagegruppen kan også være ett ledd i å øke foreldrenes kunnskap om majoritetssamfunnets barnepasspraksis, der bruk av barnehage er vanlig for mange av samfunnsmedlemmene.

Guro sa at Storfjord kommune har noe de kaller et ambulerende team. Ambulerende team samarbeider med barnehager og foreldre som er deltakere i introduksjonsordningen. Storfjord kommune holder av noen plasser i barnehager, da det bosettes familier med barn hele året. Guro fortalte at ”der har vi et system hvor vi lar foreldre av barnehagebarn hospitere i barnehagen. Det ser vi også fungerer godt”. Hun forklarte at i dette samarbeidet kan foreldrene få et innblikk i hvordan barnehagen fungerer, og hvordan barna deres har det i barnehagen. I tillegg har programrådgiverne samarbeidsmøter med foreldre og ansatte i barnehagen. På denne måten kan foreldrene gjøre seg kjent med lokale rutiner for barnepass, og foreldrene kan observere samhandlingen mellom barna og de ansatte, og kan lære av dette. Dersom en ser dette ut fra et sosialt læringsteoretisk perspektiv vil foreldrene kunne få en læring av denne observasjonen. Foreldrene vil kunne se hva barnehageansatte vektlegger som en god rollemodell, da det for noen foreldre være vanskelig å skjønne hva det nye samfunnet forventer av foreldrene. Foreldrene vil

også kunne bli speilet på sin samhandling med barna (jfr. Mead, i Guldbrandsen, 2008), samtidig som at dette kan være med på å gjøre foreldrene mindre utrygge når de avleverer barna i barnehagen. Ved å bli kjent med barnehagepersonalet, rutiner, og gjennom observasjon se hvordan barna har det gjennom dagen i barnehagen, kan dette være med på å gjøre det lettere for foreldrene at barna er i barnehage mens foreldrene er på introduksjonsprogrammet.

I Lillevik kommune har kommunen en avtale med en barnehage som ligger rett ved siden av voksenopplæringen i kommunen. Denne barnehagen har ledige plasser tilgjengelig hele året, til barn av deltakere i introduksjonsordningen. På denne måten trenger ikke deltakerne å utsette starten på introduksjonsprogrammet på grunn av manglende barnepass. Anette fortalte:

Men det er en bøyg for en del det å søke barnehageplass, jeg ser spesielt de som har vært i permisjon i ti måneder. Er en liten baby som skal i barnehage, og i norsk skummel stor barnehage i tillegg. Altså, det er en bøyg for en del det, som gjerne kunne vært hjemme litt lenger. Da har det vært en hjelp at hvis det har skjedd midt i året så har det kunne være på en barnehage, en avdeling som ligger vegg i vegg med voksenopplæringen, så det føles tryggere for mor, tror jeg, å vite at barnet mitt er der inne og hun er rett ved siden av.

Anette så på samarbeidet med denne barnehagen som viktig for foreldrenes trygghet, fordi den ligger i nærheten av der foreldrene går på introduksjonsprogrammet. At Anette brukte uttrykket ”norsk, skummel, stor barnehage” kan reflektere deltakernes opplevelse av barnehagen, at barnehage er ukjent for foreldrene. Av våre informanter, var det to familier som hadde barn i barnehage. Hassan og Amina i Storfjord kommune har datteren sin Hanifa i barnehage. Dette gjelder også for Maryam i Lillevik, som har sine to eldste barn i barnehage.

De mest sentrale omsorgspersonene i familiene er ifølge Rugkåsa (2009) kvinnene, når det gjelder barneomsorg og sosialisering. Både Amina og Maryam fortalte at barnehage var ukjent for dem. Begge kvinnene sa at det var vanskelig å sende barna i barnehage den første tiden, men de så at barna trivdes.

Amina fikk hospitere i barnehagen med barnet sitt den første uken. Dette gjorde at hun ble kjent med hva barnehage var. Hun sa at hun opplevde dette som en trygghet og at det gjorde det enklere og levere barnet sitt i barnehagen. Maryam hadde ikke denne muligheten. Hun hadde

ikke fått noen form for ”opplæring” eller informasjon om hvordan en norsk barnehage fungerer, hva som er forventet av henne, veiledning i forhold til bekledning av barna og så videre. Likevel sier hun ”men jeg bruker hodet, og ser på været, hvordan er det i dag. Så jeg gir de riktige klær, barna”. Rugkåsa (2009) hevder at det er problematisk at mødre i begrenset grad kjenner til det samfunnet deres barn skal sosialiseres inn i. Maryam kan i tillegg ikke snakke norsk, men forstår noe norsk. Det kan derfor være at det er vanskelig for barnehagepersonalet å veilede henne i forhold til barna. Mannen til Maryam hjelper til med å passe de to yngste barna når hun er på introduksjonsordningen, men det er Maryam som leverer barna i barnehagen før hun går på morgenen. Barn og familie, som tidligere var kvinnens hovedfokus, blir for mange i større grad tilpasset kvinnes deltakelse, i dette tilfellet introduksjonsordningen (Rugkåsa, 2009).

Å ha barna i barnehage, dreier seg ikke bare om barnas utvikling, det er også en form for barnepass som gjør at foreldrene har mulighet til å delta på introduksjonsprogrammet. Guro, en av saksbehandlerne i Storfjord kommune, fortalte at de ansatte på flyktningkontoret veileder foreldre i forhold til hvilke forventninger foreldrene blir møtt med av saksbehandlerne:

De [foreldrene] synes også det å komme seg i barnehagen før de skal på skolen er veldig strevsomt. Vi har hatt spørsmål om å bli kjørt i taxi, for eksempel, selv om de bare skal gå 300 meter til barnehagen. Noen bekymrer seg veldig når det kommer snø, for da er det så tungt å gå. Men de får ikke så veldig mye forståelse for det, de må bare stå opp litt tidligere som alle andre. For å levere ungene sine der de har plass, men det er klart at de synes litt mer synd på seg selv, for det de har så mye å gjøre i forkant. Sånn er det jo bare å bo i Norge. Vi bruker mye tid på informasjon. Hva kan en forvente, hvilke krav stilles til deg, hvordan fungerer det her.

Guros uttalelse viser at deltakere med barn ikke bare blir møtt med en forventning, men også krav. Videre fortalte Guro at hun forventer at deltakerne skal forstå det norske samfunnet gjennom introduksjonsordningen. Når det gjelder foreldre sa Guro at hun ønsker at de skal ”forstå det med barnehage system, skolesystem, litt om oppfølgingen av barn. Hva som er forventet av dem i skole- hjem samarbeid og sånne ting. Fordi det er jo veldig annerledes i forhold til mange andre land”. Guros sitat kan vise en måte programrådgiverne prøver å få deltakerne inkludert i samfunnet, ved å si at ”sånn er det jo bare å bo i Norge”. Den ”forventede likheten”, som Gullestad (2010) referer til, gjør seg gjeldende her. Uttalelsen kan forstås slik at deltakerne skal fremheve sine likheter med nordmenn, ved å kunne levere barn tidsnok for å kunne komme i tide på skolen, eller følge den ”norske” måten å samarbeide med skolen. At dette er homogent for alle nordmenn som gruppe, kan det stilles et spørsmålstegn ved.

Guro sa at programrådgiverne bruker mye tid på informasjon til deltakerne, samtidig så kan det ses på som at hun latterliggjør enkelte deltakers forslag til løsning for å komme tidsnok (for eksempel å ta taxi til barnehagen). Dersom foreldrene skal inkluderes i samfunnet, og bli sett på og oppleve seg selv som deltakere, stilles spørsmålet om hvordan dette skal bli en realitet. Inkludering dreier seg både om samfunnets ansvar, men også om individets ansvar til deltakelse. Introduksjonsprogrammet er et område som i følge regjeringen skal føre til bedre inkludering for deltakerne i samfunnet. På en annen side vil det kunne være viktig for programrådgiverne å møte hver enkelt deltaker med respekt, slik at deltakeren selv skal kunne føle seg inkludert.

Karin fortalte i arbeidet med å få deltakernes barn i barnehage at ”det er en utfordring for foreldrene, når de kommer som kanskje eneste utlending, så skal de gli rett inn i det norske. Skjønner ikke, ikke sant. Det er veldig redde for barna sine, det er vant med å ha de hos deg hele tiden også”. Guro forklarte at

hele systemet med barnehage kan være ukjent for noen. Men derfor er det bra med det ambulerende teamet. At de er ute og følger opp ungene, samarbeider med foreldrene, informere foreldrene. Har kontakt med oss, såne ting. Det er litt ålreit. Det er en koordinator på en måte. De følger opp språk og såne ting. Så hadde vi ikke hatt det, hadde det nok ikke fungert så godt.

Karins uttalelse om at deltakerne som har barn skal gli rett inn i det norske er en uttalelse som kan tolkes som en tvetydighet. Mener Karin at deltakerne skal assimileres og bli like de ”norske”, og hva legger egentlig Karin i ”det norske”? Finnes det en ensartet måte å være ”norsk” på? Eller snakker hun om det Gullestad (2010) kaller for ”forventet likhet”, at deltakerne skal fremheve likheten med de norske samfunnsmedlemmene? Er ikke en del av inkluderingen til samfunnet nettopp det at de ikke skal bli ”like”, men bli ansett som fullverdige deltakere i samfunnet? Guro vektlegger det ambulerende teamet, som fungerer som en koordinator for foreldrene. Dette teamet kan bidra til foreldrenes opplevelse av inkludering, ved at teamet samarbeider med foreldrene og barna, og ikke bare forteller foreldrene hvordan det fungerer i Norge, jfr. Guros tidligere uttalelse om ”sånn er det jo bare å bo i Norge”. Foreldrene deltar i denne prosessen, noe som kan bidra til at de føler seg som en deltaker, og ikke en passiv mottager av informasjon.

At barn er i barnehage, kan fremme deres sosiale og språklige utvikling. Gjennom samspill med andre, kan barna speile seg i de andres reaksjoner og tilbakemeldinger på seg selv, og på den måten reflektere over seg selv og sin atferd, dersom man ser på dette ut fra Meads teori om speiling (Gulbrandsen, 2008). Sett fra et annet perspektiv, sosial læringsteori, kan barn lære av hvilke reaksjoner og tilbakemeldinger andre får, og på den måten lære noe om de sosialt aksepterte væremåtene og språkbruk (Bunkholdt, 1997). Både de ansatte i barnehagen, men også de andre barna, kan være gode rollemodeller for deltakernes barn i forhold til denne læringsprosessen. Begge kommunene har lagt opp til en barnehageordning der det er satt av plasser til deltakernes barn i en barnehage hele året. På denne måten kan deltakere begynne på introduksjonsordning midt i året, og la barna være i barnehagen mens foreldrene er på introduksjonsprogrammet. Foreldre vil også kunne lære noe om foreldrerollen av de ansatte i barnehagen, og gjennom temakurset som dreier seg om barnehagen.

Temakursene kan også bidra til deltakernes inkludering i samfunnet, samtidig som at deltakelsen på noen temakurs kan ha innvirkning på deltakernes familier. Vi har stilt spørsmål ved hensikten bak noen av temakursene. Samtidig er det slik at temakurs som kurs om foreldrerollen og barnehage kan være nyttig for noen deltakere, for å bidra til økt deltakelse i samfunnet for foreldrene og deres familier. På en annen side er det spørsmål om kursene lærer foreldrene norsk barnepraksis, eller forsøker å få foreldrene til å bli "norske".

10 AVSLUTNING

I denne avhandlingen har vi tatt utgangspunktet i problemstillingen *hvilken betydning kan introduksjonsordningen ha for deltakernes inkludering i samfunnet, og kan denne deltakelsen ha betydning for deres familier?*

Ved å trekke noen tråder til innholdet i avhandlingen, vil vi komme frem til hovedfunnene i studien vår. Dette dreier seg om suksessfaktorene, og hvordan språkopplæring, språkpraksis og temakursene kan bidra til deltakernes inkludering i samfunnet, og hvordan det kan ha betydning for deltakernes familier.

Bakgrunnen for introduksjonsordningen var at levekårene blant flyktninger og ikke-vestlige innvandrere var langt dårligere enn for resten av befolkningen (Kavli, 2004). Det ble stilt få krav til de som mottok offentlig sosial stønad, noe som førte til passivitet hos mange mottakere. Ved å innføre introduksjonsordningen, skulle dette sikre både språkopplæring, kunnskap om samfunnet og arbeidstrening, med sikte på å få deltakerne ut i arbeid eller utdanning etter endt introduksjonsordning, og på denne måten bli aktive deltakere i samfunnet, og samtidig bli økonomisk selvstendige.

Aktualiteten til denne oppgaven er stor, da det er mange flyktninger som blir bosatt i Norge. En stor del av disse er deltakere i introduksjonsordningen, og flere av deltakerne har barn som vokser opp i Norge. Inkludering av deltakerne og deres familier er komplekst, noe som kommer frem i denne avhandlingen. Inkluderingsbegrepet slik det har kommet til anvendelse i vårt materiale betyr at deltakerne skal kunne beholde sine kulturelle særpreg innenfor gitte lovmessige rammer. Disse gitte rammene er det majoritetssamfunnet som definerer. Den lovpålagte introduksjonsordningen var et middel for å forenkle inkluderingen til de nyankomne innvandrerne, gjennom språkopplæring kunnskap om samfunnet og arbeidstrening.

Introduksjonsordningen vil også kunne ha betydning for deltakernes familier, noe som kom frem i analysen av problemstillingen. Lov om introduksjonsordning (2003) har ikke fokus på barn, men i våre intervjuer så vi at Storfjord og Lillevik kommune har et indirekte fokus på deltakernes barn gjennom noen temakurs og tilrettelegging av barnehageplass.

For å gå introduksjonsordningen og dets virke nærmere etter i sømmene, valgte vi to kommuner som vårt empiriske nedslagsfelt. Gjennom en kvalitativ metodisk fremgangsmåte intervjuet vi fem saksbehandlere og fem familier fra henholdsvis Storfjord og Lillevik kommune. Ved å velge et bestemt perspektiv vil man belyse enkelte aspekter og da se vekk fra andre. Utformingen av introduksjonsordningen varierer fra kommune til kommune. Dersom vi hadde studert kommuner med en annen utforming, ville vi kanskje funnet andre svar. Vi intervjuet familier som ble ansett som suksesser av saksbehandlerne. Dersom vi hadde intervjuet tilfeldig utvalgte deltakere, ville vi kanskje fått belyst andre aspekter ved introduksjonsordningen. Valg av metode vil kunne spille inn på resultatet av denne studien. Dersom vi hadde valgt en annen metodisk tilnærming, kunne svarene fra informantene vært noe annerledes, og dermed gitt et annet resultat. Styrken med en kvalitativ metodikk sammenliknet med en kvantitativ tilnærming er at den kvalitative i større grad åpner opp for nye emner og perspektiver kan oppstå. Svakheten med å bruke den kvalitative metoden, kan være at informantene svarer det de tror vi ønsker å høre. Det kan også være en svakhet at vi som forskere kan fortolke utsagn, tekster og lignende (jfr. Wormnæs 2004). Dette vil ofte være en utfordring når en bruker kvalitativ metode på feltet for å se nærmere på særtrekkene, i stedet for å bruke kvantitativt til antall og utbredelse.

Ved bruk av teoretiske betraktninger som dreier seg om kunnskap om samfunnet, og læring i samhandling med andre, har vi vist noen perspektiver som problemstillingen kan tolkes ut fra. For å kunne analysere, var det også nødvendig å beskrive hvordan Storfjord og Lillevik kommune har organisert introduksjonsprogrammet.

Hovedfunn i oppgaven

Vi har vist at introduksjonsordningen har hatt betydning for deltakernes inkludering i Storfjord og Lillevik kommune, og vi vil nå redegjøre for funnene våre. Vi valgte å se hva som var grunnen til at disse familiene ble ansett som suksesser. Videre analyserte vi hvilken betydning introduksjonsordningen har for deltakernes inkludering, og hvordan denne inkluderingen kan ha betydning for deltakernes familier. Dette ble drøftet ut fra tre områder som står sentralt i introduksjonsordningen i kommunene; språk, språkpraksis og temakurs.

Hva var suksessen til suksessfamiliene?

Suksessen til familiene vi intervjuet, vil også kunne gjenspeiles i hva som er myndighetenes mål for inkludering. St.meld. nr. 49, (2003 – 2004), ser på introduksjonsordningen som et middel for å nå målet om inkludering. Introduksjonsordningen har som målsetting å gjøre deltakerne klare for enten arbeidsliv eller utdanning. Ved at deltakerne får arbeid etter endt introduksjonsordning, mener regjeringen at dette kan sikre deltakeren økonomisk selvstendighet, uten å motta offentlig støtte. Regjeringen vektlegger videre at økonomisk selvstendighet og deltakelse i arbeidsmarkedet vil kunne bidra til deltakelse på andre nivå i samfunnet, som for eksempel nettverk.

En sentral ressurs i inkluderingsprosessen synes å være *motivasjon*. En implikasjon av dette funnet vil altså være at det ikke bare er egenskaper ved introduksjonsordningen selv som er avgjørende, men også hos deltakerne selv. Noen av deltakerne hadde møtt ulike utfordringer som ikke å få godkjent utdanning, avslag på opphold og å miste jobben. Styrken til informantene i familiene kan ses på at de ikke gav opp og forsøkte å finne løsninger. Motivasjonen til egen inkludering kan sies å ha vært stor hos disse familiene. Likeledes gjelder dette deltakeren som akkurat hadde startet på introduksjonsordningen, og som ville lære seg norsk for å kunne bli selvstendig, og for å kunne kommunisere med andre uten å være avhengig av tolk.

Et av funnene våre var at det var en forskjell på Storfjord og Lillevik kommune. I Storfjord kommune ble det i stor grad fokusert på økonomisk selvstendighet. Programrådgiverne påpekte at arbeid og økonomisk selvstendighet var hovedmålet for deltakerne når de var ferdige på introduksjonsordningen. Begge familiene vi intervjuet i Storfjord trakk frem at de hadde arbeid, eller var under utdanning. Begge familiene så på seg selv som økonomisk selvstendige, den ene familien hvor begge var i arbeid, hadde kjøpt eget hus.

I Lillevik kommune var hovedmålet at deltakerne kom ut i arbeid eller utdanning etter endt introduksjonsordning, men det var også fokus på nettverksbygging mellom deltaker og lokalsamfunnet. Flyktningskonsulentene vektla at deltakerne skulle bli selvstendige i sitt eget liv. Dette er ikke bare at deltakerne skulle være økonomisk selvstendige, men at de skal kunne orientere seg i samfunnet, få seg arbeid eller utdanning, og tilknytning til lokalsamfunnet. Viktigheten av nettverk og selvstendighet fant vi også igjen i intervjuene med deltakerne og

deres familie. Familiene fortalte at de var stolte over å ha nettverk i lokalsamfunnet. Nettverket var det flere av informantene som sa at de fikk gjennom at barna deltok på aktiviteter. Nettverk og tilknytning til lokalsamfunnet mener Rugkåsa (2009) at kan ha betydning for barnas tilhørighet og velferd.

Storfjord og Lillevik kommune har mange fellestrekk med sine introduksjonsprogram. Men de kommunene kan ses på som ulike når en ser på hva de vektlegger som viktige ressurser for sine deltakere. Storfjord mener at det viktigste er økonomisk selvstendighet, mens Lillevik har i tillegg til økonomisk selvstendighet et fokus på nettverk. Dette kan bunne ut i at det er størrelsene på kommunenes innbyggertall og antall deltakere som kommunene mottar som kan være avgjørende. Ved at Storfjord er en større kommune enn Lillevik kommune kan det være at lokalsamfunnet i Lillevik blir mer oversiktlig, og det kan være lettere å komme i kontakt med andre som bor i kommunen. Det kan også ha betydning at flyktningkontoret i Lillevik består av tre flyktningkonsulenter, jobber ved flere sider med deltakerne, ikke bare i forhold til introduksjonsordningen. På denne måten vil nettverksbygging kunne bli et sentralt perspektiv når flyktningkonsulentene snakker om målsetting for deltakernes inkludering. Programrådgiverne i Storfjord kommune jobber med deltakerne i forhold til introduksjonsprogrammet, og dette kan være en av grunnene til at programrådgiverne har hovedfokus på økonomisk selvstendighet da dette er den statlige målsettingen med introduksjonsordningen.

Introduksjonsstønadene var noe som informantene i familiene så som en fordel med introduksjonsordningen. Introduksjonsstønadene kan være en motivasjon for deltakerne til å gjennomføre introduksjonsordningen, for ved fravær får deltakerne trekk i stønaden om de ikke kan dokumentere fraværet. Et annen fordel som deltakerne trekker frem er at de kan arbeide når de ikke er på introduksjonsordningen, uten å få trekk i stønaden. Økonomisk selvstendighet virket altså som en motiverende faktor.

Språkopplæringen

Språket ble ikke vektlagt som noen suksessfaktor av de som arbeidet på flyktningkontorene i de to kommunene, men programrådgiverne i Storfjord trakk frem utfordringene med undervisningen på introduksjonsprogrammet i kommunen.

Programrådgiverne i Storfjord påpekte at lavt timeantall, samt å fylle programmet med nok timer, var en stor utfordring. De mente at undervisningen var ensidig og at deltakerne ikke fikk praktisere språket grunnet det lave timeantallet. I Lillevik praktiserte flyktningkonsulentene en liberal holdning til det tredje året på introduksjonsordningen. Kommunen har derfor flere av sine deltakere som gjennomfører tre år på introduksjonsordningen. Dette kan med andre ord utgjøre en forskjell for deltakerne, dersom en ser på språk som en viktig faktor i deltakernes inkluderingsprosess (jfr St. meld. nr. 23, 2007 – 2008). I Storfjord kan deltakerne oppleve at norskopplæringen blir begrenset på grunn av lite variert undervisning og lite muntlig trening, og dermed kan det være vanskeligere å inkluderes i samfunnet. I Lillevik har deltakerne mulighet til å få et tredje år på introduksjonsordningen, noe som kan øke deres språkforståelse, og gjøre inkluderingsprosessen lettere ved at deltakerne kan ha større evne til å blant annet kommunisere med andre, og få seg jobb, enn deltakerne fra Storfjord.

Informantene i familiene vi intervjuet vektla viktigheten av å lære språket; for å kunne få seg en jobb, bygge nettverk i lokalsamfunnet og for å kunne være selvstendig. Det fremgikk i analysen at noen av deltakerne opplevde at de etter endt introduksjonsordning hadde begrenset norskkunnskap. Som en konsekvens av dette ble det påpekt at en ved endt introduksjonsordning ikke opplevde at en var fullverdig deltaker i samfunnet og at det var vanskelig i forhold til utdanning. En implikasjon av dette funnet vil derfor være at *grunnleggende* norsk kanskje ikke er nok i forhold til deltakere som ønsker videre utdanning eller en jobb som krever gode norskkunnskaper, men at målet med introduksjonsordningen bør kanskje være mer enn *grunnleggende* norskkunnskaper.

I en slik studie er det ikke bare interessant å se hva det blir snakket om, men også hva det *ikke* blir snakket om. Det er bemerkelsesverdig at ingen av saksbehandlerne vektlegger deltakernes språkopplæring da de fortalte om introduksjonsordningen siden god språkbeherskelse ofte nevnes i offentlige dokumenter som omhandler integreringsproblematikk (St. meld. nr. 23, 2007 – 2008). Kan det være at saksbehandlerne tar det for gitt at deltakerne lærer språket i en tilfredsstillende grad på introduksjonsordningen, slik at norskkunnskap blir sett på som en selvfølge etter endt introduksjonsordning? Eller kan det være slik at deltakernes norskkunnskap ikke er av avgjørende betydning så lenge deltakeren får seg jobb og blir økonomisk selvstendig etter endt introduksjonsordning? Samtidig må vi understreke at vi ikke direkte spurte om nettopp dette.

Når det gjelder familien til deltakerne, så vil også deltakelsen i introduksjonsordningen kunne ha betydning for familien. Mange av deltakerne har barn i barnehage, da denne formen for barnepass bidrar til at deltakeren kan delta på introduksjonsprogrammet. I barnehagen kan også barna lære språket, noe Mead (Gulbrandsen, 2008) vektlegger da han mener at språket utvikles i samspill med andre. Deltakeren kan også fremstå som en god rollemodell gjennom å stimulere barnets språkutvikling, både på morsmål og på norsk. En av deltakerne vi intervjuet deltok på en barnebokgruppe som tilrettela for bevisstgjøringen av barnas språkutvikling.

Språkpraksis

Språkpraksis inneholder både arbeidstrening og muntlig språktrening. Språkpraksis vil derfor også kunne belyse viktigheten av språket som en inkluderingsfaktor, samtidig som at arbeidstreningen vil kunne bidra til at deltakerne enklere kan komme ut i arbeidslivet etter endt introduksjonsordning. Gjennom arbeidstrening vil deltakerne kunne lære om yrkeslivet, og om ulike normer og regler i arbeidslivet. St.meld. nr. 49 (2003 -2004) vektlegger at arbeid er viktig for at deltakerne skal inkluderes i samfunnet.

Storfjord og Lillevik kommune er en del av den lovpålagte i introduksjonsordninger, da språkpraksis skal være med å fremme inkludering for deltakerne. Språkpraksisen er en utfordring for kommunene da praksisen blir gjennomført i bedrifter som sier ja til å ta imot deltakerne. Det er ofte kommunale bedrifter som SFO, barnehage og sykehjem som sier ja, på bakgrunn av at de mangler personell. Utfordringen for deltakerne ligger i om det er bedrifter som gir deltakerne mulighet til å få praktisere språket og at deltakerne får arbeidstrening. I Storfjord vektlegger programrådgiverne språktrening, fremfor arbeidstrening. I Lillevik kommune har de økt praksisperioden slik at deltakerne kan ha praksis gjennom nesten hele introduksjonsordningen.

Deltakerne rangerer ofte deres plassering i forbindelse med språkpraksisutplasseringen etter hvor mye norsk de får snakket på arbeidsstedet. Dette tyder på at deltakerne er mer opptatt av å lære språket enn den egentlige arbeidstreningen. En av deltakerne opplevde å bli satt på lageret for å rydde, mens en annen var veldig fornøyd med at hun fikk være i en butikk hvor hun følte seg som en av de ansatte. Deltakeren som var på lageret var ikke fornøyd med sin språkpraksis, da han ikke fikk praktisert språket, mens deltakeren som var i butikk fikk praktisert språk med både ansatte og kunder som kom inn i butikken. Deltakeren som var i butikk var også fornøyd med at

hun fikk arbeidstrening, hun omtalte de ansatte i butikken som ”mine kollegaer”. Det gjorde ikke deltakeren som fikk jobb på lageret.

En av deltakerne snakket lite norsk før deltakeren begynte å arbeide i cateringfirma, der det ble stilt krav til at deltakeren måtte snakke norsk med kundene. Dette kan vise til at det er viktig at deltakerne får praktisere språket. Språkpraksisen vil i mange tilfeller kunne gi deltakerne muligheter til å praktisere språket. Ved at deltakerne kan språk, vil det kunne øke sannsynligheten for å få arbeid, noe som kan være med på å gjøre familien økonomisk selvstendig, jfr. St. meld. nr. 49 (2003-2004).

Språkpraksisen vil også kunne ha innvirkning på deltakerens familie. Dersom språkpraksisen er med på at deltakeren får kunnskap om arbeidslivet, og får seg arbeid etter endt introduksjonsordningen, vil dette kunne få innvirkning på familien på flere områder. Økonomisk selvstendighet er ett område, som igjen kan føre til at deltakeren kan ses på som å være en positiv rollemodell for familien. En av deltakerfamiliene fremhevet dette, at det var nødvendig at de arbeidet for å vise barna sine viktigheten av selvstendighet, at de ikke bare kunne motta sosial stønad. Denne økonomiske selvstendigheten er også et av hovedprinsippene for inkludering. Videre vil språkpraksisen kunne forenkle deltakernes deltakelse i samfunnet, både gjennom arbeid, men også gjennom oppfølgingen av barna. Ved å beherske språket, vil deltakerne kunne kommunisere med andre, for eksempel foreldrene til barnas venner, som en av familiene trakk frem.

Temakurs

Storfjord og Lillevik kommune har temakurs implementert i sine introduksjonsprogram, med sikte på å kunne gi deltakerne kunnskap rundt ulike samfunnsområder. Et sentralt poeng er at mange av kursene bærer preg av at ”skal de leve i Norge, må de lære alt det norske”. De som arbeider på flyktningkontorene søker å lære deltakerne den «norske kulturen» ved at de har temakurs som forteller hvordan en skal oppdra barn, hvordan det norske helsesystemet fungerer og så videre.

Temagruppene som omhandler foreldrerollen og barnehage ble vektlagt i denne studien, da problemstillingen ikke bare dreier seg om deltakernes inkludering, men også hvordan

deltakernes inkludering kan ha betydning for deltakernes familier. Utfordringen ved foreldrerollegruppen og barnehagegruppen er skillet mellom å lære foreldrene (deltakerne) hva som er en god foreldre, og hva som er norsk barnepraksis. Dersom man skal lære foreldrene hva det vil si å være en god forelder, reiser dette ulike problemstillinger. Antar man da at foreldrene ikke vet noe som helst om foreldrerollen, og hvem definerer da hva det vil si å være en god forelder? Dersom man følger denne tankegangen, blir det da slik at det ikke gis rom for ulike måter å være foreldre på? På en annen side vektlegger både Nygren (1998) og sosial læringsteori (Bunkholdt, 1997) viktigheten av foreldrenes kunnskap om samfunnet barna vokser opp i, og dette kan temakursene om foreldrerollen og barnehage være med å gi kunnskap om.

Programrådgiverne i Storfjord er veldig fornøyd med sitt varierte tilbud av temakurs. Temakursene er lagt opp rundt hva programrådgiverne mener at er viktig for deltakernes inkludering i samfunnet. Programrådgiverne bestemmer også i samråd med programansvarlig hvilke kurs deltakerne skal delta på. Noen temakurs er også obligatoriske for alle deltakerne. Lillevik kommune har også et variert tilbud av temakurs ved introduksjonsordningen i nabokommunen. Deltakerne velger hvilke temakurs de ønsker å delta på, det er ingen obligatoriske kurs for deltakerne.

Det var blandet erfaring med noen av temakursene. Til eksempel fortalte en av våre informanter om et temakurs om trafikk, som viste seg å være sykkelkurs. Deltakerne som hadde meldt seg på trafikkkurset, trodde at kurset skulle gi de mulighet til å ta sertifikatet på bil. Da deltakerne oppdaget at kurset var et sykkelkurs, var det mange som ble skuffet. Alle deltakerne som hadde meldt seg opp på kurset, byttet kurs. Motivasjonen til deltaker for å ta temakurs i trafikk, var for å få sertifikat på bil. Noe som deltaker mener at ville gjort det enklere i forhold til jobb. Temakurset om trafikk kan oppleves som ”*time- oppsamler*” for deltakerne, da de ikke ser hensikten med å gjennomføre dem. En annen side kan være at deltakerne skal lære den ”*norske måten*” å komme seg frem på når du ikke har bil. Det kan derfor virke som at noen av temakursene er for å fylle uken med nok timer for deltakerne, og ikke samfunnsnyttig informasjon som de ansatte på flyktningkontorene mener at skal være intensjonen med kursene.

Samtidig så er det flere av deltakerne som trekker frem det positive med temakursene. Den ene deltakeren opplevde at foreldre- og barnehagekursene var nyttige for henne, da hun ikke hadde noen erfaring med barn før hun selv ble mor. Videre var kurset som omhandlet lover og regler i

samfunnet nyttig for en annen deltaker, da hun anså samfunnskunnskap som viktig i inkluderingsprosessen sin.

Introduksjonsordningen i de to kommunene har ulik vinkling på hva som er viktig med tanke på inkludering. Storfjord kommune vektlegger at det er viktig at deltakerne får samfunnsnyttig informasjon, mens introduksjonsprogrammet som Lillevik benytter seg av i nabokommunen har et mål om å gi deltakerne en dypere forståelse av språket. Begge deler kan anses å være viktig med tanke på deltakernes inkludering, samtidig som at det blir viktig å få en jevn balansegang mellom disse. Det blir med andre ord viktig for deltakerne i sin inkluderingsprosess å både ha en god språkforståelse, men også kunne inneha samfunnsnyttig informasjon.

Med andre ord kan introduksjonsordningen ha betydning for deltakernes inkludering i samfunnet. I hvilken grad introduksjonsordningen kan bidra til inkludering blir svært avhengig av to faktorer; hvordan introduksjonsordningen er organisert og hva som vektlegges i den enkelte kommune, og innstillingen og motivasjonen til den enkelte deltaker. Videre vil deltakerens inkludering i samfunnet kunne ha betydning for deltakerens familier, ved at deltakeren blir sett på som en god rollemodell i forhold til språk, kunnskap, og deltakelse i forhold til for eksempel arbeid og nettverk. Men det vil også være faktorer som helse, familiegjenforening, traumatiseringer etter flukt og opplevelser som førte til flukten, utdanning fra hjemlandet og så videre som kan være viktige. Det er altså flere områder som kan være medvirkende eller hemmende i deltakernes inkluderingsprosess.

I forhold til de familiene vi intervjuet, har vi funnet at introduksjonsordningen *har* hatt betydning for deltakernes inkludering i samfunnet, og at denne inkluderingen også har hatt innvirkning på deltakernes familie. Dette kan ha sammenheng med at deltakerne ble ansett av saksbehandlerne i de aktuelle kommunene for å være suksessfamilier, på grunn av deres motivasjon, selvstendighet og deres evne til å bygge nettverk. Dette er basert på hvordan myndighetene, saksbehandlerne og deltakerne tolker inkluderingsbegrepet, og hva som er formålet med introduksjonsordningen.

11 REFERANSELISTE

Anderssen, Heidi (2007). *Introduksjonsordningen: Inkludering, ansvarliggjøring og symbolsk vold*. Mastergradsoppgave, Universitetet i Tromsø.

Becher, A. A (2006). *Flerstemmig mangfold: samarbeid med minoritetsforeldre*. Bergen: Fagbokforlaget A/S.

Berge, G. & Vårdal, L. (2007). *Sosiologi og sosialantropologi*. Bergen: Fagbokforlaget A/S.

Brochmann, G. (2002). *Rettigheter og tilhørighet - å være medborger i et flerkulturelt samfunn*. Sosiologi i dag, vol. 33, nr. 4, s. 5-26.

Brochmann, G.(2003). "Del II. 1975 - 2000". I K. Kjelstadli (red.). "Norsk innvandringshistorie: I Globaliseringens tid 1940- 2000. Oslo: Pax.

Bunkholdt, V. (1997). *Psykologi: En innføring for helse- og sosialarbeidere*. Otta: TANO A.S.

Djuve, A. B., Kavli, H. C., Lund, M. & Østberg, T. (2001). *Fra sosialhjelp til lønnet kvalifisering: Resultater fra forsøk med heldags introduksjonsprogram for flyktninger*. Fafo-rapport 364. Oslo: Fafo.

Djuve, A. B. & Kavli, H. C. (2005). *De vil nok det samme: Samarbeid mellom flyktningtjenesten og Aetat lokal om introduksjonsordning for nyankomne innvandrere*. Fafo - rapport 491. Oslo: Fafo.

Djuve, A. B. & Kavli, H. C. (2007). *Integrering i Danmark, Sverige og Norge: Felles utfordringer – like løsninger?* København: Nordisk Ministerråd. Hentet 1. oktober 2009 fra http://www.norden.org/no/publikasjoner/publikasjoner/2007-575/at_download/publicationfile.

Eriksen, T. H. (2007a). Etterord: en fotnote om etnisitet og klasse. I Ø. Fuglerud. og T. H. Eriksen (red.). *Grenser for kultur: Perspektiver fra norsk minoritetsforskning*. Oslo: Pax forlag.

Eriksen, T. H. (2007b). Mangfold versus forskjellighet. I Fuglerud, Ø. og Eriksen, T. H. (red.). *Grenser for kultur: Perspektiver fra norsk minoritetsforskning*. Oslo: Pax forlag.

Fangen, K. (2004). *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ferrer-Wreder, L., Stattin, H., Lorente, C., Tubman, J. G. og Adamson, L. (2005). *Framgångsrika preventionsprogram för barn och unga: En forskningsöversikt*. Stockholm: Gotha. Hentet 10. februar 2010 fra http://www.forebygging.no/fhp/d_emneside/cf/hApp_101/hPKey_10957/hParent_22/hDKey_1.

Grimen, H. (2007). *Samfunnsvitenskaplige tenkemåter* (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget

Grønmo, S. (2007). *Samfunnsvitenskaplige metoder* (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

Gulbrandsen, L.M. (2008). Kulturpsykologiske tilnærminger til barns utvikling. I Gulbrandsen, L.M. (red.). *Oppvekst og psykologisk utvikling: Innføring i psykologiske perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Gullestad, M. (2010). *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget.

IMDi-rapport 6/2006 (2006). *2 år med introduksjonsordning*. Hentet 27. oktober 2009 fra <http://www.IMDi.no/Documents/Rapporter/Intro2c3a5r.pdf>.

IMDi-rapport 7/2008 (2008). *Deltakelse og måloppnåelse: Resultatrapportering fra introduksjonsordningen 2007*. Hentet 27. oktober 2009 fra http://www.IMDi.no/Documents/Rapporter/Rapport_7_2008_elektr.pdf.

IMDis årsrapport (2008). Hentet fra <http://www.imdi.no/no/Arsrapporter/Aarsrapport2008/TemaIntegrering2/Offentlige-tjenester/> og <http://www.imdi.no/Documents/Rapporter/Bosetting.pdf>.

IMDis årsrapport (2009). Hentet fra <http://www.IMDi.no/no/Arsrapporter/aarsrapport2009/IMDi/Introduksjonsprogram-for-nyankomne-flyktninger/>.

Justis- og politidepartementets melding til Stortinget nr 9. (2009-2010). *Norsk flyktning- og migrasjonspolitik i et europeisk perspektiv*. Oslo: Justis- og politidepartementet. Hentet 21. januar 2010 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/jd/dok/regpubl/stmeld/2009-2010/Meld-St-9-2009--2010.html?id=597820>.

Kavli, H. C., Hagelund, A. & Bråthen, M. (2007). *Med rett til å lære og plikt til å delta: En evaluering av introduksjonsordningen for nyankomne flyktninger og innvandrere*. Fafo – rapport 2007:34. Oslo: Fafo.

Klefbeck, J. & Ogden, T. (1999). *Nettverk og økologi: Problemløsende arbeid med barn og unge*. Otta: TANO A.S.

Kvale, S. (2008). *Det kvalitative intervju*. Oslo: Gyldendal akademiske.

Kumar, L. (2003). *Djulaha: Om å forstå annerledeshet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Lov om introduksjonsordning (2003). *Lov 2003 – 07 – 04 nr 80: Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven)*. Oslo: Barne – og likestillings- og inkluderingsdepartementet.

Lund, M. (2003). *Kvalifisering for alle: Utfordringer ved obligatorisk introduksjonsordning for nyankomne flyktninger*. Fafo - rapport 414. Oslo: Fafo.

Lund, M. (2006). *Gode grep i introduksjonsprogram for å gjøre overgangen til ordinært arbeid lettere: en gjennomgang av prosjekterfaringer 2003 – 2005*. Fafonotat 2006:2. Hentet 3. november 2009 fra <http://www.faf.no/pub/rapp/791/791.pdf>.

Mathisen, B. (2008). *Monitor for introduksjonsordningen 2008*. Rapport 2008/52. Oslo: Statistisk sentralbyrå. Hentet 28. oktober fra http://www.ssb.no/emner/04/02/50/rapp_monitor_introduksjon/rapp_200852/rapp_200852.pdf.

NOU 2001: 20 (2001). *Lov om introduksjonsordningen for nyankomne innvandrere (Introduksjonsloven)*. Oslo: Arbeids- og inkluderingsdepartementet. Hentet 8. oktober 2009 fra (<http://www.regjeringen.no/nb/dep/aid/dok/nouer/2001/nou-2001-20/6/3.html?id=364693>) og fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/aid/dok/nouer/2001/nou-2001-20/6/2.html?id=364692>).

Nygren, P. (1998). *Profesjonelt barnevern som barneomsorg: Fra teori til verktøy* (2. utgave). Oslo: Ad Notam Gyldendal A/S.

Rambøll management (2006). *Gjennomgang av studier og undersøkelser om flyktninger og innvandrere med særskilte behov: Rambøll Management på oppdrag fra Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi)*. Hentet 7. oktober 2009 fra: <http://www.IMDi.no/Documents/Rapporter/Litteraturstudie.pdf>

Regeringskansliet: (u. å). *Effektiva mottagande och introduktion av nyanlända flyktingar*. Hentet 6. oktober fra <http://www.regeringen.se/sb/d/2279/a/85090>.

Rugkåsa, M. (2009). Etniske minoritetskvinneres inntreden i arbeidslivet og konsekvenser for barn og familieliv. I Eide, K., Qureshi, N. A., Rugkåsa, M. & Vike, H. (red.). *Over profesjonelle barrierer: Et minoritetsperspektiv i psykososialt arbeid med barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Skjerve, J. (2008). Atferdsterapi og atferdsanalyse. I Gulbrandsen, L. M. (2008): *Oppvekst og psykologisk utvikling: Innføring i psykologiske perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skytte, M. (2008). *Etniske minoritetsfamilier og sosialt arbeid* (2. utgave). Oslo: Gyldendal akademisk.

Stortingsmelding nr. 6 (2002-2003). *Tiltaksplan mot fattigdom*. Oslo: Sosialdepartementet.

Hentet 23. april 2010 fra

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/dok/regpubl/stmeld/20022003/stmeld-nr-6-2002-2003-.html?id=196483>

Stortingsmelding nr. 9 (2006-2007). *Arbeid, velferd og inkludering*. Oslo: Arbeids- og inkluderingsdepartementet. Hentet 26. mars 2010 fra

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/dok/regpubl/stmeld/20062007/stmeld-nr-9-2006-2007-.html?id=432894>

Stortingsmelding nr. 17 (1996-1997). *Om innvandring og det flerkulturelle Norge*. Oslo: kommunal- og arbeidsdepartementet. Hentet 12. desember 2009 fra

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/krd/dok/regpubl/stmeld/19961997/stmeld-nr-17-1996-1997-.html?id=191037>

Stortingsmelding nr. 17 (2001-2002). *Samfunnsikkerhet. Veien til et mindre sårbart samfunn*. Oslo: Justis – og politidepartementet. Hentet 12. desember 2009 fra

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/jd/dok/regpubl/stmeld/20012002/stmeld-nr-17-2001-2002-.html?id=402587>.

Stortingsmelding nr. 17 (2006 – 2007). *Eit informasjonssamfunn for alle*. Oslo: Fornyings- administrasjons og kirkedepartementet. Hentet 2. oktober 2009 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/fad/dok/regpubl/stmeld/20062007/stmeld-nr-17-2006-2007-.html?id=441497>

Stortingsmelding nr. 19 (2003-2004). *Et velfungerende arbeidsmarked*. Oslo: Fornyings,- administrasjons og kirkedepartementet. Hentet 17. mars 2010 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/fad/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-19-2003-2004-.html?id=403984>

Stortingsmelding nr. 23 (2007-2008). *Språk bygger broer: Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 26.januar 2010 fra <http://www.regjeringen.no/pages/2077013/PDFS/STM200720080023000DDDPDFS.pdf>

Stortingsmelding nr. 49 (2003-2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse. Ansvar og frihet*. Kommunal – og regionaldepartementet. Hentet 19. september 2009 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/dok/regpubl/stmeld/2003-2004/stmeld-nr-49-2003-2004-.html>

Taule, R. (2007). *Escolas ordbok*. Skien: Escola forlag AS.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

Wormnæs, O. (m. fl) (2004). *Vitenskap: enhet og mangfold*. Oslo: Gyldendal akademisk.

VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE TIL KOMMUNENE

1. Målsetting for introduksjonsordningen

1. Hvilken stilling har du på flyktningkontoret? Hvilken utdanning og arbeidserfaring har du? Hvor mange jobber på kontoret?
2. Hvor mange som har rett og plikt til å delta på mottar kommunen hvert år?
3. Hvordan er introduksjonsordningen organisert i kommunen din?
4. Hvilken utdanning har de som underviser i introduksjonsordningen?
5. Har kommunen egne målsetninger i tillegg til de statlige føringene for introduksjonsordningen?
6. Hvilket hovedfokus har din kommune i introduksjonsordningen? Hva vektlegger kommunen?
7. Er det noen områder ved introduksjonsordningen du mener fungerer spesielt bra i din kommune?
8. Er det noen områder ved introduksjonsordningen du mener *ikke* fungerer spesielt bra i din kommune?
9. Hvor mange er det på introduksjonsordningen per dags dato, og hvordan er kjønnsfordelingen? Er det flere fra samme familie som er med i introduksjonsordningen?
10. Hvordan er oppmøte og fravær på introduksjonsordningen?
11. Hvilke grunner kan det være til at den enkelte har fravær?
12. Har din kommune en oversikt over hvilke ordninger deltakerne som har endt introduksjonsordningen, er i? Vi tenker da på arbeid, utdanning etc.
13. De som får arbeid etter endt introduksjonsordning, hva slags type arbeid får de? Dersom deltakerne etter endt introduksjonsordning får arbeid, hvilke rolle tror du arbeidet har for mottakerens deltakelse i lokale nettverk i kommunen?
14. Er det noen forskjell på arbeidstrening for menn og kvinner? Hvem er det som velger å ta utdanning og jobb? Er det noen som skiller seg ut? Hvordan vil du eventuelt beskrive de som skiller seg ut i forhold til de andre deltakerne?
15. Opplever dere at de kvinnelige deltakerne på introduksjonsordningen har andre mål enn mennene med ordningen? Kan det være andre faktorer som spiller inn, eventuelt hvilke?
16. Hvilke tilbud hadde din kommune til de som nå kvalifiseres for deltakelse til introduksjonsprogrammet, før introduksjonsordningen kom? Er det endringer i hvem og

hvor mange som tar utdanning og får arbeid, etter at introduksjonsordningen kommer i stand?

2. Forventninger til deltakerne

1. Hvilke forventninger har du til deltakerne i introduksjonsordningen?
2. Er det forskjell i forventninger til ulike deltakere? Hvis så, hvorfor, og på hvilken måte?
3. I hvilken grad er deltakerne med på å påvirke introduksjonsordningen? Er de med på å utforme sin egen IOP (Individuell opplæringsplan)?
4. Hvor ofte evaluerer du IOP, og i hvilken grad er deltakerne aktivt med på denne evalueringen?
5. Bruker du de som har tilegnet seg språket som ressurser for de som er nybegynnere? Hvis ja – på hvilken måte? Hvis nei – hvorfor ikke?

3. Forventet utbytte for deltakerne

1. Hva forventer du at deltakerne skal sitte igjen med etter endt introduksjonsordning?
2. Hvordan opplever du at det forventede utbyttet samsvarer med hva de faktisk sitter igjen med?
3. Klarer du å ivareta den enkelte deltaker i forhold til et eventuelt behov for mer opplæring? Hvis ja – på hvilken måte? Hvis nei – hvorfor ikke?
4. Hvilke forventninger har du til deltakernes nettverksbygging? Omfattes dette av introduksjonsordningen? Hvis ja – på hvilken måte? Hvis nei – hvorfor ikke? I hvilken grad fokuseres det eventuelt på lokale nettverk?

4. Kjønnsfokus i introduksjonsordningen

1. Hvordan opplever du at tematikk knyttet til kjønn spiller inn i forhold til tilrettelegging av introduksjonsordningen?
2. Opplever du at det er endring i forhold til familiens kjønnsrollemønster og samspill ved deres deltakelse i introduksjonsordningen? Eventuelt på hvilken måte?

5. Barnefokus

1. Hvordan blir barna i introduksjonsfamilier ivaretatt? Hvilke tilbud får disse?
2. Hvordan har flyktningkonsulentene fokus på barna?

3. I hvilken grad er det individuell behandling av barna?

1. Foreldre/barn – fokus

1. Kan det bli for mye eller for lite fokus på foreldre/barn? Hva tenker du rundt dette?
2. I hvilken grad fokuseres det på foreldrenes rolle i forhold til barns sosialisering og oppdragelse?
3. Hvordan tematiseres barns sosialisering og oppdragelse gjennom introduksjonsordningen?
4. Dersom introduksjonsordningen ikke har noe direkte fokus på barn, har du noen refleksjoner rundt hvordan ordningen indirekte kan berøre barns situasjon?
5. Hvordan opplever du at foreldrene forbereder barna på deltakelse lokalt? Blir spørsmål rundt denne tematikken ivaretatt av introduksjonsordningen, og eventuelt på hvilken måte?
6. I hvilken grad fokuseres det i introduksjonsordningen på foreldrenes rolle deltakelse overfor deres barns plass på skolen, i barnehage, og i forhold til barnas lekser og deres fritidsaktiviteter etc?
7. Har kommunen foreldre- barn kurs, og hva er læringsmålet for dette kurset? Hvis ja – hvem av foreldre er med? Er dette frivillig? Er det mange som benytter seg av kurset?
8. Opplever du at familiene har utbytte av kurset? Hva kjennetegner de som gjennomfører kursene?

2. utfordringer flyktningkonsulentene møter

1. Hvilke utfordringer møter du arbeidet med introduksjonsordningen?
2. Mener du at to år på introduksjonsordningen nok til at deltakerne klarer å tilpasse seg det lokale samfunnet? Eventuelt hva mener du mangler, hva trenger kommunen mer av, hvilke endringer må til?

3. Hva fungerer bra?

1. Hva er du mest fornøyd med når det gjelder arbeidet med introduksjonsordningen i deres kommune? Hvorfor?
2. Hva er du mest fornøyd med når det gjelder arbeidet med familiene som er i/har vært i introduksjonsordningen? Hvorfor?
3. Er det spørsmål knyttet til introduksjonsordningen du synes ikke er dekket av det vi har tatt opp?
4. Har du andre forhold du vil trekke inn i denne samtalen?

5. Har du tilslutt noen konkrete historier fra arbeidet ditt med introduksjonsordningen du tror kan tjene som spesielt gode illustrasjoner på hvordan ordningen fungerer i dag?

VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE TIL FAMILIENE

1. Presentasjon av oss:

Hva vi heter, hvor vi er fra, vår fagbakgrunn, hvilken skole vi går på, navnet på utdannelsen, tema for oppgaven.

2. Kort innledning av familien – ”ice-breaker”:

- 1) Hvor lenge har foreldrene bodd i Norge og i den aktuelle kommunen?
- 2) Hvor mange barn har foreldrene?
- 3) Navn på barna
- 4) Alder på barna
- 5) Når startet foreldrene i introduksjonsordningen? Evt når ble de ferdige?
- 6) Hva synes du var bra med å komme til, og være i, denne kommunen?
- 7) Kan du kort fortelle oss om hva introduksjonsordningen er?
- 8) Kan du fortelle noe om hvordan du synes det var å begynne på skolen i introduksjonsordningen?
- 9) Hva synes du var veldig bra med å begynne der?
- 10) Er det noe du syntes var vanskelig med å være med i introduksjonsordningen?
- 11) Er det noe du synes kunne vært annerledes?
- 12) Opplever du at to år på introduksjonsordningen er nok? Hvorfor/hvorfor ikke?
- 13) Kan du fortelle litt om samarbeidet med programrådgiveren/saksbehandleren din på flyktningkontoret?
- 14) I introduksjonsordningen er det temagrupper på skolen din, der de tar opp ulike tema. Hvilke grupper har du vært med på? Hvilket tema synes du at du har lært mest av?
- 15) Hvordan var/er det å gå på skole og samtidig ha barn?
- 16) Hva gjør barna dine når du er/var på skolen?
- 17) Har barna dine noen aktiviteter på ettermiddagen?
- 18) Har du endret syn på din rolle som far/mor etter at du startet på introduksjonsordningen? Eventuelt på hvilken måte?
- 19) Bør det være mer eller mindre fokus på foreldre/barn? Er det noe du savner eller synes det er for mye fokus på? På hvilken måte?

20) Har du tilslutt noen konkrete historier fra din deltakelse i introduksjonsordningen du tror kan belyse/visе hvordan ordningen fungerer i dag?

VEDLEGG 3: SAMTYKKEERKLÆRING TIL FAMILIENE

INFORMASJON OM PROSJEKTET ” INTENSJON OG OPPLEVELSE AV INTRODUKSJONSORDNINGEN – SETT UT FRA TO KOMMUNER ”.

Vi er to studenter som skriver oppgave sammen ved mastergradsstudiet ”flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge” ved Høgskolen i Telemark. Marianne B. Øvrebø er utdannet sosionom, og er 31 år gammel. Trine Skeie er utdannet barnevernspedagog, og er 30 år gammel. Vi skriver en oppgave som handler om introduksjonsordningen, og vi ønsker derfor å snakke med deres familie (mor og far) om hvordan dere opplever introduksjonsordningen.

Oppgaven vil både se på hva flyktningkontorene forventer av deltakerne i introduksjonsordningen, og hva dere som selv er deltakere opplever og erfarer. I tillegg vil vi se på hvilket fokus det er på barna til dere som er i introduksjonsordning.

Dersom dere deltar i prosjektet vårt, betyr det at undertegnede (Marianne og Trine) ønsker å intervju både mor og far i deres familie. Spørsmålene i intervjuene vil handle om deres opplevelse av og forventninger til introduksjonsordningen, hva dere har opplevd som bra og som vanskelig ved introduksjonsordningen, og om det har noen innvirkning på barna deres at dere har vært igjennom introduksjonsordningen. Vi vil under intervjuene benytte en lydopptaker. Vi ønsker å gjennomføre intervjuene i løpet av 2009.

Ingen enkeltpersoner vil kunne bli gjenkjent i den ferdige masteroppgaven. Ved prosjektslutt, 31.12.2010, vil lydopptak slettes og datamaterialet slettes. Undertegnede (Marianne og Trine) har taushetsplikt.

Deltakelsen ved prosjektet er frivillig. Dere kan når som helst innen prosjektslutt trekke dere fra prosjektet uten å oppgi noen grunn til det.

Vår veileder på denne oppgaven er 1. amanienus Geir Moshuus ved Høgskolen i Telemark. Han kan kontaktes på epost: geir.moshuus@hit.no.

Om dere ønsker å delta i undersøkelsen, vennligst returner vedlagt samtykkeerklæring.

Med vennlig hilsen

Marianne B. Øvrebø og Trine Skeie

Marianne B. Øvrebø

Landstadsgate Nord 43

3722 Skien

Tlf: 95 73 21 00

Epost: marianne@ovrebo.net

Trine Skeie

Båtstangveien 17

3230 Sandefjord

Tlf: 99 59 44 99

Epost: trine.s@hotmail.com

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg samtykker med dette å delta i prosjektet ” intensjon og opplevelse av introduksjonsordningen”. Jeg er kjent med hva prosjektet går ut på og at jeg kan trekke meg fra prosjektet uten å oppgi en grunn for dette.

Dato:

Navn:

Marianne B. Øvrebø

Trine Skeie

Landstadsgate Nord 43

Båtstangveien 17

3722 Skien

3230 Sandefjord

Tlf: 95 73 21 00

Tlf: 99 59 44 99

Epost: marianne@ovrebo.net

Epost: trine.s@hotmail.com

VEDLEGG 4: SAMTYKKEERKLÆRING TIL KOMMUNENE

INFORMASJON OM PROSJEKTET ” INTENSJON OG OPPLEVELSE AV INTRODUKSJONSORDNINGEN – SETT UT FRA TO KOMMUNER ”.

Dette er en forespørsel om å ta del i vårt prosjekt, som er en del av en masteroppgave. Vi er to studenter som skriver oppgave sammen ved mastergradsstudiet ”flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge” ved Høgskolen i Telemark. Marianne B. Øvrebø er utdannet sosionom, og er 31 år gammel. Trine Skeie er utdannet barnevernspedagog, og er 30 år gammel.

Masteroppgaven tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvilket samsvar finnes det mellom intensjonen fra flyktningkontorene og den personlige opplevelsen til deltakerne i introduksjonsordningen? I hvilken grad fokuseres det på barna til deltakerne?

- 1. Hvilket utbytte forventer flyktningkontorene at deltakerne skal ha av introduksjonsordningen? Hva er målsetningen?*
- 2. Hvilket utbytte og hvilke erfaringer sitter foreldrene igjen med?*
- 3. Hvordan blir barna i ”introduksjonsfamilier” ivaretatt? Sett fra flyktningkontoret og foreldrenes ståsted.*

Dersom du deltar i prosjektet vårt, betyr det at undertegnede ønsker å intervju leder og ansatte på flyktningkontoret. Spørsmålene i intervjuene vil handle om ulike sider av introduksjonsordningen, som for eksempel dine forventninger til deltakerne, intensjonen bak introduksjonsordningen og utfordringer og suksesser som dere erfarer i deres virke. Vi vil under intervjuene benytte en lydopptaker. Vi ønsker å gjennomføre intervjuene i løpet av 2009.

Ingen enkeltpersoner vil kunne bli gjenkjent i den ferdige masteroppgaven. Ved prosjektslutt, 31.12.2010, vil lydopptak slettes og datamaterialet slettes. Undertegnede har taushetsplikt.

Deltakelsen ved prosjektet er frivillig. Du kan når som helst innen prosjektslutt trekke deg fra prosjektet uten å oppgi noen grunn til det.

Vår veileder på denne oppgaven er 1. amanienus Geir Moshuus ved Høgskolen i Telemark. Han kan kontaktes på epost: geir.moshuus@hit.no.

Om du ønsker å delta i undersøkelsen, vennligst returner vedlagt samtykkeerklæring.

Med vennlig hilsen

Marianne B. Øvrebø og Trine Skeie

Marianne B. Øvrebø

Landstadsgate Nord 43

3722 Skien

Tlf: 95 73 21 00

Epost: marianne@ovrebo.net

Trine Skeie

Båtstangveien 17

3230 Sandefjord

Tlf: 99 59 44 99

Epost: trine.s@hotmail.com

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg samtykker med dette å delta i prosjektet ” intensjon og opplevelse av introduksjonsordningen”. Jeg er kjent med hva prosjektet går ut på og at jeg kan trekke meg fra prosjektet uten å oppgi en grunn for dette.

Dato:

Navn:

Marianne B. Øvrebø

Trine Skeie

Landstadsgate Nord 43

Båtstangveien 17

3722 Skien

3230 Sandefjord

Tlf: 95 73 21 00

Tlf: 99 59 44 99

Epost: marianne@ovrebo.net

Epost: trine.s@hotmail.com

VEDLEGG 5: GODKJENNING FRA NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Geir H. Moshuus
Institutt for sosialfag
Høgskolen i Telemark
Postboks 203
3901 PORSGRUNN

Vår dato: 21.09.2009

Vår ref: 22477 / 2 / MAB

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.08.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

22477

Behandlingsansvarlig

Daglig ansvarlig

Student

God integrering på kommunalt nivå - et studie av to kommuner

Høgskolen i Telemark, ved institusjonens øverste leder

Geir H. Moshuus

Marianne Øvrebo

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-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/forsk_stud/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://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen

Marte Bertelsen

Kontaktperson: Marte Bertelsen tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Marianne Øvrebo, Landstadsgate Nord 43, 3722 SKIEN

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. kyrrsvara@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

22477

Utvalget består personer som arbeider i flyktningssektoren og innvandrerefamilier.

Førstegangskontakten vil skje direkte med personer som arbeider i flyktningssektoren, mens innvandrerefamiliene vil bli kontaktet via ansatte i flyktningssektoren.

Student som står ansvarlig for prosjektet, Marianne Øvrebø, vil sammen med student Trine Skeie, gi skriftlig informasjon, og innhente skriftlig samtykke. Reviderte informasjonsskriv, mottatt 18.09.09, finnes tilfredsstillende

Personvernombudet anbefaler at dersom det er nødvendig oversettes informasjonsskrivet til innvandrerefamiliene, slik at familiene mottar den informasjonen de trenger for å kunne gi et gyldig samtykke.

Det registreres sensitive opplysninger om rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 a).

Ingen av informantene vil kunne kjenne seg igjen i fremtidige publikasjoner.

Personvernombudet legger til grunn at det er avklart med Høgskolen i Telemark at data kan lagres på privat PC.

Prosjektet skal avsluttes 31.12.2010. Da skal lydopptak slettes og datamaterialet anonymiseres. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/navneliste, og indirekte personidentifiserende opplysninger som for eksempel arbeidssted, opprinnelsesland og alder, endres eller slettes.