

## Sammendrag

*Tittel:* Introduksjonsprogrammet som integreringsarena: En kvalitativ studie av deltakernes egne opplevelser av Trondheim kommunes introduksjonsprogram for nyankomne innvandrere.

*Bakgrunn:* Temaet for min studie vurderer jeg som svært dagsaktuelt, da antallet innvandrere med flyktningbakgrunn i Trondheim økte med 190 prosent fra 2012-2016.

Introduksjonsprogrammet er innvandrere med flyktningbakgrunn sitt første møte med det norske samfunnet, samtidig som det er regjeringens viktigste og største tiltak for integrering.

*Mål:* Målet for studien er å komme nærmere et svar på hvordan introduksjonsprogrammet for nyankomne innvandrere oppleves som en integreringsarena. Hovedfokuset har vært å undersøke programmet i et deltakerperspektiv, for å få innsikt i hvordan deltakerne selv opplever programmet som en vei inn i det norske samfunnet.

*Teori:* Studien tar utgangspunkt i å forstå integrering som en tosidig prosess. Begrepet er sentralt for studien fordi formålet med introduksjonsprogrammet er å styrke de nyankomne innvandrernes mulighet til deltakelse i samfunnet og gjøre dem til norske medborgere. Annen sentral teori er sosialiseringsteori, Pierre Bourdieus begreper om kapital og felt, samt Robert Putnams «bonding-» og «bridging»- teori.

*Metode:* Studien har en kvalitativ tilnærming. Empirien er samlet inn gjennom intervju av åtte av introduksjonsprogrammets deltakere, hvor en semistrukturert intervjuguide ble benyttet. Som supplement til intervjumaterialet, er det samlet inn observasjoner av deltakere i ulike settinger i kommunens lokaler.

*Hovedkonklusjoner:* Det er variasjoner i deltakernes opplevelser av introduksjonsprogrammet som integreringsarena. Informantene mine forteller at det er mye de opplever som positivt med programmet. Videre forteller flertallet at det snakkes for mye morsmål og for lite norsk i introduksjonsprogrammets undervisning og i språkpraksis, et fenomen jeg har valgt å kalle «morsmålsdominans». Min studie finner, til tross for mangfold i tilbud av aktiviteter, at introduksjonsprogrammet ikke fungerer som en naturlig møteplass mellom nordmenn og innvandrere. Innvandrere blir integrert i et eget fellesskap, som befinner seg utenfor et allerede bestående fellesskap av nordmenn. Dette fenomenet har jeg valgt å kalle «kunstig integrering». De nyankomne innvandrernes kapital gir bedre mulighet for «bonding» med andre i samme situasjon, fremfor muligheten til «bridging» med nordmenn.

*Nøkkelord:* Introduksjonsprogrammet, innvandrer, integrering, resosialisering, morsmålsdominans, språkterskel og kunstig integrering.



## **Abstract**

*Title:* The introduction program as an arena for integration. - A qualitative study of the participants' own experience of the introduction program for newly arrived immigrants in Trondheim.

*Background:* I consider the subject of this study to be relevant, when the number of immigrants with refugee background in Trondheim increased by 190 percent from 2012-2016. The introduction program is one of the first things an immigrant with refugee background is introduced to when they come to Norwegian. The program is also the most important and major action the government takes to integrate new citizens.

*Purpose:* The aim of the study is to try get a deeper understanding of how the introduction program for newly arrived immigrants is perceived as an integration arena. The main focus has been to explore how the program is experienced by the participants, and to gain insight in what they think about the program as a door-opener into the Norwegian society.

*Theory:* The study is based on the understanding of integration as a two-way process. The term is central to the study because the purpose of the introduction program is to integrate the newly arrived immigrants into society and make them Norwegian citizens. Other central theories are socialization theory, Pierre Bourdieu's capital and field concepts and Robert Putnam's theory of bonding and bridging.

*Method:* This study has a qualitative approach. The data has been collected through interview of eight introduction program participants. A semi structured interview guide was used. In addition to the interview material, observations of participants were collected. The observations are done at different locations where the participants are located.

*Main conclusions:* Participants have varied experiences of the program as an integration arena. The participants told that there is a lot they experience as positive with the introduction program. However, the majority experienced that too many speak their native language instead of speaking Norwegian, a phenomenon that I have chosen to call "mother tongue dominance". My study finds in spite of diversity in activities that the introduction program offers, that the program does not function as a natural meeting place between Norwegians and immigrants. I have chosen to call this phenomenon "artificial integration", because the immigrants are integrated in separate communities with other immigrants and not in a community with Norwegians. The newly arrived immigrants' capital provides a better opportunity for "bonding" with others in the same situation, rather than the possibility of "bridging" with Norwegians.

*Keywords:* Introduction program, Immigrant, Integration, Resocialization, Mother tongue dominance, Language gateway and Artificial integration.



## Forord

Denne masteroppgaven markerer avslutningen på mine fem år som student ved lektorutdanningen i samfunnsfag ved NTNU, Trondheim. Jeg har i løpet av disse fem årene og i prosessen med denne masteroppgaven lært utrolig mye som jeg vil ta med meg videre, både i livet og inn i yrket som lektor. Jeg ser frem til å formidle og dele interessen for samfunnsfag og spesielt sosiologifaget med elever og kollegaer i årene som kommer.

I arbeidet med masteroppgaven er det flere som har bidratt og gjort det mulig for meg å fullføre denne oppgaven. Først og fremst vil jeg takke mine informanter som har stilt opp til intervju og delt sine opplevelser fra flukt og hvordan det er å være ny i Norge. Deretter vil jeg takke Trondheim kommune for god hjelp og samarbeid i prosjektets startfase. Jeg vil også takke min veileder Emil André Røyrvik for konstruktive tilbakemeldinger og gode råd gjennom hele prosessen. Videre vil jeg takke Tirill Moseng Reiersen og Bjørn Bergan Mæhlum for gjennomlesing og konstruktive tilbakemeldinger.

Jeg vil også takke lektorstudentene avgangsåret 2018 for timene vi har tilbrakt sammen i forelesninger, på lesesalen og ikke minst utenfor campus Dragvoll. Til slutt vil jeg takke familien og min kjære samboer Bjørn for oppmuntring, støtte og gode pauser fra studenttilværelsen.

Ingrid Skovdahl Moseng

Trondheim, april 2018



# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	2
1.2 Forklaring av sentrale begrep .....	3
1.4.1 Innvandrere .....	3
1.4.2 Medborger .....	4
1.3 Begrunnelse av studiens problemstilling .....	5
1.4 Oppgavens oppbygning .....	5
<b>2.0 Om introduksjonsprogrammet</b> .....	<b>7</b>
2.1 Introduksjonsloven .....	7
2.2 Introduksjonsprogrammet .....	7
2.3 Organisering og innhold i opplæringen .....	8
2.4 Kartlegging av deltakeres behov .....	9
2.5 Organiseringen av introduksjonsprogrammet i Trondheim kommune .....	10
<b>3.0 Studiens teoretiske rammeverk</b> .....	<b>13</b>
3.1 Tidligere forskning på integrering og introduksjonsprogrammet i Norge .....	13
3.1.1 Forskning på integrering i Norge .....	13
3.1.2 Tidligere forskning på introduksjonsprogrammet .....	16
3.2 Teoretiske perspektiv .....	18
3.2.1 Integrering .....	18
3.2.2 Sosialiseringsteorier .....	19
3.2.3 Felt- og kapital teori .....	20
<b>4.0 Forskningsprosess</b> .....	<b>23</b>
4.1 Kvalitativ metode med intervju som utgangspunkt .....	23
4.1.1 Kriterier for valg og rekruttering av informanter .....	23
4.1.2 Gjennomføring av intervjuene .....	24
4.1.3 Presentasjon av informantene .....	26
4.1.4 Bearbeiding av intervjuene .....	29
4.2 Kvalitativ metode med observasjon som supplement .....	30
4.3 Metodiske betraktninger .....	30
4.4 Forskerrollen .....	31
4.5 Etske overveielser .....	32

<b>5.0 Analyse av datamateriale.....</b>	<b>35</b>
5.1 Skoledagen for deltakerne i introduksjonsprogrammet.....	36
5.1.1 «For meg er alt nytt» .....	37
5.1.2 «Lærerne vil bare at jeg skal forstå» .....	38
5.2 Å snakke norsk oppleves som viktig når en bor i Norge.....	39
5.2.1 «På skolen, så må vi snakke mer norsk» .....	40
5.2.2 «Jeg snakker ikke så mye når jeg er i språkpraksis» .....	42
5.2.3 «På språkkafé kan jeg snakke norsk og spørre om det jeg lurer på» .....	44
5.2.4 «Du må lære språket og nye ord hver dag» .....	45
5.3 Introduksjonsprogrammet er en heltidsjobb .....	46
5.3.1 «I hverdagene så gjør jeg så mye at jeg ikke kommer hjem før sent».....	46
5.3.2 «Det hadde vært fint med noen norske venner» .....	47
5.4 Presentasjon og tolkning av observasjonsnotat .....	48
<b>6.0 Drøfting .....</b>	<b>51</b>
6.1 Introduksjonsprogrammet som integreringsarena eller informasjonsarena.....	51
6.2 Språkterskel .....	53
6.3 Kunstig integrering: mangel på møteplasser mellom innvandrere og det norske samfunnet.....	56
6.4 Innvandrernes kapital gir muligheter til «bonding» fremfor «bridging».....	59
6.5 Oppsummering: integrering, en tosidig prosess? .....	61
<b>7.0 Avslutning .....</b>	<b>65</b>
7.1 Konklusjon .....	65
7.2 Veien videre .....	66
<b>8.0 Litteraturliste.....</b>	<b>69</b>
<b>9.0 Vedlegg .....</b>	<b>73</b>



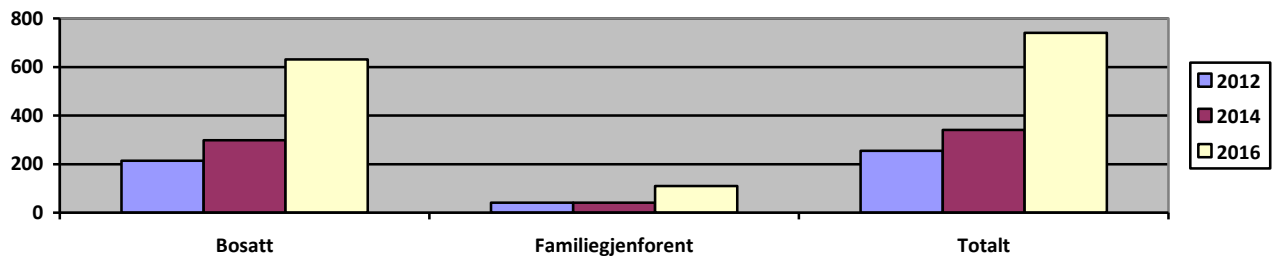
## 1.0 Innledning

Introduksjonsprogrammet for nyankomne innvandrere er myndighetenes største tiltak for integrering, og lovreguleres gjennom introduksjonsloven (Barne- og likestillingsdepartementet, 2012-2013). Lovens formål er å *styrke innvandreres mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnsliv, samt innvandrernes økonomiske selvstendighet* (Introduksjonsloven, 2003: § 1). Kommuner som tar imot og bosetter nyankomne innvandrere med flyktningbakgrunn, forpliktes av nevnte lov å tilby en introduksjonsordning, oftest et introduksjonsprogram. Introduksjonsprogrammet er den mest sentrale delen av kommunens integreringsarbeid og nyankomne innvandrere har både rett og plikt til deltakelse. Lovens formål gjennomføres på ulike måter som varierer fra kommune til kommune, derfor vil denne studien undersøke programmet i en spesifikk kommune, Trondheim kommune. Videre vil studien i hovedsak vektlegge den første delen av loven og programmets formål, som omhandler å styrke de nyankomne innvandrernes mulighet til deltakelse i yrkes- og samfunnsliv. Introduksjonsprogrammet er et heltids- og toårig program, som opptar store deler av deltakernes tid og hverdag de første to årene etter de har fått oppholdstillatelse i Norge. Siden deltakerne bruker det meste av sin tid på undervisning og aktiviteter i regi av introduksjonsprogrammet, ønsker jeg i denne studien å undersøke programmet i et deltakerperspektiv, for å forstå hvordan deltakerne opplever det som en arena for integrering.

For at de nyankomne innvandrerne skal kvalifiseres til å bli norske medborgere, er det mye de må lære, som eksempelvis språk og kommunikasjon, kultur, tradisjon, verdier og normer. Mye av det som må læres er for majoritetsbefolkningen helt hverdagslige ting som ansees å være selvfølgeligheter. For de nyankomne innvandrerne derimot, kan dette oppleves som nytt og nærmest uoverkommelig. Derfor vil begrepene sosialisering og integrering være sentrale i denne oppgaven. Introduksjonsprogrammet skal fungere som en sosialiseringsarena, der deltakerne lærer det som trengs for kunne integreres og bli en del av samfunnet, samt å kunne fungere som fullverdige deltakere i samfunnet. Dette bringer meg inn på et tredje og sentralt begrep i studien, medborgerskap. Medborgerskapsbegrepet kan forstås i sammenheng med integreringsbegrepet, hvor de nyankomne innvandrerne i likhet med majoritetsbefolkningen skal være medborgere i det norske samfunn, noe som innebærer både en juridisk og en sosial dimensjon. Dette vil jeg utdype i kapittel 1.4.2

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Hvert år tar Norge imot innvandrere fra ulike land verden over (SSB, 2017a). 30 prosent av innvandrerne har flyktningbakgrunn (SSB, 2017c), og fra 2015 til 2016 økte innvandring grunnet flukt med 63,7 prosent på landsbasis (SSB, 2017a). I Trondheim kommune økte antallet innvandrere med flyktningbakgrunn fra 255 personer i 2012 til 740 personer i 2016 (Trondheim kommune, 2012;2016), noe som tilsvarer hele 190 prosent økning.



**Figur 1:** Oversikt over antall flyktninger i Trondheim kommune i årene 2012, 2014 og 2016 (Trondheim kommune, 2012:83; 2014:92; 2016:76)

Et fellestrekk for flyktningene er at de kommer fra land med stor kulturell avstand til Norge (SSB, 2017d:145). Dette er med på å gjøre Norge til en mer mangfoldig nasjon, samtidig som det skaper utfordringer knyttet til integrering (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015-2016). Regjeringen vektlegger på den ene siden at det skal stilles krav til den enkelte innvandrer, til kunnskaper om det norske språket og det norske samfunnet, samtidig som det på den andre siden må legges til rette for deltakelse i arbeids- og samfunnsniv (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015-2016). «Det er et mål at alle innbyggere i Norge har tilhørighet til det norske samfunn. Slik unngår man også et samfunn med polarisering mellom ulike grupper i befolkningen» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015-2016). I stortingsmeldingen presiseres det at deltakelse i det norske fellesskapet er helt essensielt for å unngå at det dannes parallellsamfunn med egne regler og kodekser, som i ytterste konsekvens kan bryte med den norske loven (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015-2016). Det er blant annet derfor introduksjonsprogrammet er helt sentralt i kvalifisering og sosialisering av nyankomne innvandrere i det norske samfunnet.

Introduksjonsprogrammet for nyankomne innvandrere har siden midten av 2000-tallet vært Norges største og viktigste integreringstiltak (SSB, 2017b). Integreringsarbeidet innebærer kommunens pliktige ansvar for at flyktningene blir kvalifiserte til å bli medborgere i det norske samfunnet. I et intervju med dagbladet poengterer Kunnskaps- og

integreringsministerens statssekretær Kristin Holm Jensen, at et av regjeringens viktigste prosjekter er å gjennomføre et integreringsløft (Ringheim, 2018). Integreringsløftet innebærer for Jensen at innvandrerne må inkluderes i små og store fellesskap i det norske samfunnet (Ringheim, 2018). Integreringsprosessen kan forstås som en tosidig prosess, som på den ene siden innebærer den enkeltes tilvenning til det norske samfunnet. Mens på den andre siden handler det om samfunnet og nordmenns tilvenning til de nyankomne innvandrerne og minoritetene (Djuve, 2011:14). Denne studien skal som tidligere nevnt, undersøke introduksjonsprogrammet i et deltakerperspektiv fordi jeg ser det fruktbart å forstå deltakernes perspektiv for å kunne si noe om integreringsprosessens tosidighet.

Min interesse for integreringsarbeid oppsto da jeg flyttet til Trondheim. Ved siden av lektorutdanningen ønsket jeg mer erfaring som lærer, og søkte meg derfor jobb som vikar på Enhet for Voksenopplæring, som er en del av introduksjonsprogrammet i kommunen. Gjennom ulike vikaroppdrag kom jeg i kontakt med mange deltakere som fortalte meg om hvordan det var å være ny i Norge. Jeg husker spesielt en elev som fortalte at han synes nordmenn var like kalde som vinteren, han følte seg ekskludert og for han var nordmenn det motsatte av inkluderende. Dette utsagnet gjorde meg bekymret; er det slik nye landsmenn oppfatter oss? Er det sånn vi tar imot og behandler de som har flyktet fra alt de har? Denne hendelsen og andre lignende opplevelser jeg erfarte som vikar, er sammen med mitt engasjement for integreringsarbeid, bakgrunnen for å gjøre en nærmere undersøkelse av introduksjonsprogrammet med fokus på deltakernes opplevelser. I denne tematikken finner jeg spesielt to begreper svært sentrale; innvandrer og medborgerskap. Disse to begrepene vil jeg gå nærmere inn på i delkapittelet nedenfor.

## **1.2 Forklaring av sentrale begrep**

### **1.4.1 Innvandrer**

Begrepet innvandrer defineres av SSB (2014) som personer født i utlandet av to utenlandskfødte foreldre og fire utenlandskfødte besteforeldre. Begrepet blir brukt av de offentlige myndighetene som en samlebetegnelse på alle utlendinger som er bosatt i Norge, enten de er flyktninger, asylsøkere, arbeidsmigranter eller familie av tidligere innvandrere (Kommunal- og regionaldepartementet, 2003-2004: 13). I min oppgave vil ikke arbeidsmigranter være inkludert i definisjonen, dette er for det første grunnet vilkårene som må oppfylles for å ha rett og plikt til et introduksjonsprogram (Justis- og

beredskapsdepartement, 2016). For det andre, så omhandler ikke min oppgave arbeidsinnvandring, men nyankomne innvandrere med flyktningbakgrunn. Derfor er det ikke sentralt å inkludere arbeidsinnvandrere i min begrepsavklaring. Begrensningen skyldes også at flyktninger ofte kommer fra land og områder med større kulturell avstand til Norge enn arbeidsinnvandrere (SSB, 2017d:145). Denne måten å begrense begrepets innhold på skaper en noe bastant kategorisering av innvandrere, samtidig som den er konkret og enkel å forholde seg til. IMDi benytter seg av formuleringen nyankomne flyktninger og deres familiegjenforente, mens regjeringen og introduksjonsloven benytter seg av formuleringen nyankomne innvandrere. Jeg har valgt å benytte meg av begrepet nyankomne innvandrere. På den ene siden kunne jeg benyttet betegnelsen flyktning nettopp fordi mine informanter har flyktet fra sine hjemland. På den andre siden mener jeg at begrepet nyankomne innvandrere er mer dekkende, i og med at flyktningene har fått oppholdstillatelse. Videre skyldes også begrepsvalget mitt ønske om å bruke de samme begrepene som introduksjonsloven, som hele programmet baseres på. Med denne begrepsavklaringen, plasserer jeg en svært heterogen gruppe mennesker innenfor et og samme begrep, selv om de kun har en ting til felles, at de har flyktet til Norge.

#### **1.4.2 Medborger**

Det er flere som forsøker å definere begrepet medborger, og mange er tydelig i skillet mellom «medborger» og «statsborger». Den juridiske dimensjonen ved å være en borger tilhører begrepet statsborgerskap (Brochmann, 2002: 58), mens til begrepet medborger er det mer som følger med. Marshall (1965) ser på medborger som noe mer enn en statsborger, og knytter medborgerbegrepet til en borger i et land som har visse sivile, politiske og sosiale rettigheter og plikter. Østerud (2011:166) har en lignende definisjon og mener begrepet omfatter rettigheter, deltakelse og politisk kultur. Som begge de overnevnte er også Brochmann (2002:59) tydelig på at begrepet medborger, sammenlignet med begrepet statsborger inneholder en sosial dimensjon. Medborgerbegrepet handler om å være en del av samfunnet.

Begrepet er sentralt for min studie fordi jeg finner stor sammenheng mellom medborgerbegrepet og loven introduksjonsprogrammet baseres på, introduksjonsloven. Formålet med denne loven forstår jeg som selve essensen av det å være en medborger: «formålet med denne loven er å styrke nyankomne innvandreres mulighet for deltakelse i

yrkes- og samfunnslivet, og deres økonomiske selvstendighet» (Introduksjonsloven, 2003: § 1). De nyankomne innvandrerne skal på lik linje med nordmenn ha muligheten til å delta på alle samfunnets arenaer, og introduksjonsprogrammet skal fungere som en forberedelse på denne deltakelsen.

### **1.3 Begrunnelse av studiens problemstilling**

Forskning på introduksjonsprogrammet er ikke noe nytt, men likevel skiller min studie seg fra kvantitative undersøkelser og tidligere forskning på administrering av programmet. Staten måler introduksjonsprogrammets suksess ved registrering av antall deltakere som kommer i ordinært arbeid eller utdanning etter endt program (IMDi, 2016b), mens tidligere forskning ofte fokuserer på hvordan programmet administreres og evaluering av ulike kommunale aktører (Djuve, 2017; Djuve, 2011; Kavli et al., 2007; IMDi, 2008; IMDi, 2011). Min studie undersøker deltakernes perspektiv, og ser nærmere på hvordan introduksjonsprogrammets deltakere opplever programmet som en arena for integrering og tilrettelegging for deltakelse i det norske samfunnet. Derfor skal jeg i denne studien besvare følgende formulerte problemstilling:

*Hvordan oppleves introduksjonsprogrammet som integreringsarena av deltakerne?*

I tillegg til studiens hovedproblemstilling har jeg ut i fra tidligere forskning, som vil bli grundigere presentert i kapittel 3.1, formulert tre forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan opplever deltakerne introduksjonsprogrammets undervisning?*
- 2. På hvilke måter får deltakerne øve på samfunnsdeltakelse?*
- 3. Hvilke muligheter får deltakerne til øvelse i muntlige ferdigheter?*

### **1.4 Oppgavens oppbygning**

For å forstå et av studiens viktigste elementer, introduksjonsprogrammet for nyankomne innvandrere, skal jeg i kapittel to redegjøre for introduksjonsprogrammets organisering og innhold. Deretter vil jeg i oppgavens tredje kapittel presentere studiens teoretiske rammeverk, bestående av tidligere forskning på integrering i Norge og forskning som er mer spesifikt på introduksjonsprogrammet. Kapittelet inneholder også presentasjon av integrerings- og sosialiseringsteorier, samt felt- og kapitalbegrepene der Bourdieu og Putnam er viet stor oppmerksomhet. Oppgavens fjerde kapittel forklarer studiens fremgangsmåte, der jeg presenterer studiens metode og metodiske valg jeg har gjort underveis i arbeidet. I kapittel fem finnes en presentasjon av analyse av studiens empiriske datamateriale, både

intervju og observasjoner. I oppgavens sjette kapittel sees empirien i sammenheng med studiens teoretiske rammeverk. Kapitlet inneholder drøfting av de nyankomne innvandrernes resosialisering, språklæring, møteplasser mellom majoritet og minoriteter i samfunnet, samt innvanderens kapital. Studiens siste kapittel inneholder en konklusjon hvor besvarelsen av studiens problemstilling understrekes, samt en kort presentasjon av mulige veier videre for forskning på samme område.

## **2.0 Om introduksjonsprogrammet**

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for introduksjonsprogrammets organisering og innhold. Først vil introduksjonsloven som programmet baserer seg på, bli presentert. Deretter skal jeg redegjøre for selve introduksjonsprogrammet, inndelingen av ulike nivåer i språkopplæringen og kartlegging av deltakere. Til slutt beskriver jeg organiseringen av introduksjonsprogrammet i Trondheim kommune, som er kommunen denne oppgaven tar utgangspunkt i.

### **2.1 Introduksjonsloven**

Den 4.juli 2003 ble loven om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere iverksatt. Loven har som formål «å styrke nyankomne innvandreres mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet, og deres økonomiske selvstendighet» (Introduksjonsloven, 2003: §1). Loven er vedtatt nasjonalt, men det er den enkelte kommune som har ansvaret for å følge loven (Introduksjonsloven, 2003). Loven omfatter et helhetlig rammeverk for kommunens oppfølging og integrering av nyankomne innvandrere. Det er loven som er utgangspunktet for introduksjonsprogrammet, og derfor er også loven svært sentral i min masteroppgave.

### **2.2 Introduksjonsprogrammet**

Introduksjonsprogrammet er Norges største og viktigste integreringstiltak (SSB, 2017b). Innholdet i programmet skal bygge opp under lovens målsetting om rask overgang til arbeid eller utdanning. Det er kommunene som har ansvar for dette og de kan velge å organisere opplæringen selv gjennom voksenopplæring, i samarbeid med nabokommuner eller ved å kjøpe tjenester fra private godkjente tilbydere (IMDi, 2016a). Introduksjonsprogrammet består av undervisning i norsk og samfunnsfag, praktisering av muntlige ferdigheter gjennom språkpraksis, samt ulike kurs som for eksempel datakurs, engelskkurs, svømming, skigåing osv. Kommunene samarbeider også ofte med frivillige organisasjoner, som arrangerer ulike tilbud som for eksempel språkkaféer, med formål om være et møtested for samtaler mellom majoritet og minoritet. Uansett hvordan dette løses på det lokale kommunale nivået, har deltakerne rett til et fulltidstilbud på 37,5 timer pr. uke (Rapport INN-sats, 2016). Fulltidstilbudet skal dekke deltakeres behov for grunnleggende kvalifisering, som innebærer norskopplæring, innsikt i norske samfunnsforhold og forberedelse til yrkeslivet eller utdanning (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012). Innvandrerne ønskes ut i

arbeidslivet eller ut i ordinære utdanningsløp, noe som hevdes å være til både innvandrernes egen fordel og til samfunnets fordel (SSB, 2017d:145).

I rundskriv G-01 fra september 2016 utdypes det hvem som kvalifiserer seg til å være programmets deltakere og hva det innebærer å ha rett og plikt til å delta (Justis- og beredskapsdepartement, 2016). Denne retten og plikten gjelder nyankomne utlendinger mellom 18 og 67 år som har fått asyl, jf. utlendingsloven §28, eller lignende vilkår som for eksempel oppholdstillatelse som overføringsflyktning, eller en som har fått oppholdstillatelse gjennom familiegjenforening. Det må også være personer som har behov for grunnleggende kvalifisering. Med dette menes informasjon, kunnskaper og ferdigheter som gjør at nyankomne innvandrere kan fungere i ordinært arbeid og samfunnsliv, eller kan benytte seg av det ordinære utdannings- og opplæringstilbudet.

Vellykket praktisering av loven og introduksjonsprogrammet, vil bidra til at innvandrere raskere gis muligheter til deltakelse i det norske samfunnet, i arbeidsliv og utdanning, og i bomiljø og organisasjoner. Resultatindikasjonen for introduksjonsprogrammet er andelen deltakeren som har kommet ut i jobb eller utdanning. I følge IMDi (2016b) er det nasjonale resultatmålet 70 prosent. Det vil si at målet er at 70 prosent av deltakerne skal være i arbeid eller utdanning ett år etter avsluttet introduksjonsprogram. Ifølge SSB, var det på landsbasis i 2017 61 prosent av deltakerne i introduksjonsprogrammet som var i arbeid eller i utdanning ett år etter fullført program (SSB, 2017e). Trondheim kommune ligger litt under både landsgjennomsnitt og målsetting, og hadde i 2016 52 prosent av deltakere ut i arbeid eller utdanning etter fullført introduksjonsprogram (Trondheim kommune, 2016:74)

### **2.3 Organisering og innhold i opplæringen**

Opplæringen av nyankomne innvandrere bygger på læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012). Opplæringen i samfunnskunnskap skal beskrive og forklare viktige trekk ved det norske samfunnet (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012:4). Emnene i læreplanen for samfunnskunnskap gjenfinnes i de ulike domeneene i læreplanen i norsk, og på denne måten blir emnene i samfunnskunnskap også integrert i deler av norskopplæringen (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012:4).

Målet for norskopplæringen for voksne innvandrere er at deltakerne skal nå et ferdighetsnivå i norsk som gjør dem i stand til å bruke og/eller bygge videre på sin kompetanse i utdanning,



arbeid og samfunnsliv (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012:7). Norskopplæringen skal organiseres i tre ulike spor med ulik tilrettelegging og progresjon, hvor utgangspunktet er deltakernes forutsetninger. Organiseringen i tre spor gir deltakerne mulighet til en mest mulig tilpasset opplæring.

**Spor 1** opplæringen er tilrettelagt for deltakere med ingen eller lite skolegang. Noen av deltakerne er uten lese- og skriveerfaring, mens andre kan lese, men er lite vant med å skrive. Spor 1 har langsom progresjon og det veiledende nivået for avslutning er muntlig ferdigheter på nivå A2 eller B1, og skriftlige ferdigheter på nivå A1 eller A2.<sup>1</sup>

**Spor 2** tilrettelegges for deltakere som har en del skolegang. Deltakerne kan bruke sine skriveferdigheter på morsmålet som et redskap for læring. Noen av deltakerne kan ha liten erfaring med det latinske alfabetet og trenger derfor opplæring i dette. Deltakerne skal utvikle sine lese- og skriveferdigheter til bruk i varierte og nye sammenhenger samtidig som de lærer seg det norske språket. Spor 2 har middels progresjon, og det veiledende nivået for avslutning er muntlige ferdigheter på nivå A2 eller B1, og skriftlige ferdigheter på nivå A2 eller B1.

**Spor 3** tilrettelegges for deltakere som har god allmennutdanning og har rask progresjon. Det veiledende nivået for avslutning av opplæringen på spor 3 er muntlige ferdigheter på nivå B1 og skriftlige ferdigheter på nivå B1. Det er også muligheter for å få opplæring til nivå B2 hvis tid.

I tillegg til norskopplæringen har deltakerne rett og plikt til språkpraksis. Praksisordningen har som formål at deltakerne skal få mulighet til å bruke språket også utenfor klasserommet i en naturlig kontekst. Kommunen er ansvarlig for å finne en arbeidsplass eller et annet sted der deltakerne kan få denne språkpraksisen. Hvis det er mulig skal praksisplassen være relevant for deltakeren, enten det gjelder interesser eller fremtidig arbeid, men det er viktig å påpeke at det er språktreningen som er hovedformålet i språkpraksisen (IMDI, 2018).

## 2.4 Kartlegging av deltakeres behov

Det er kommunene som har ansvaret for å påse at loven følges, for å koordinere og administrere introduksjonsprogrammet og kartlegge deltakernes behov (IMDi, 2016a). Før

---

<sup>1</sup> Nivåene beskrives i Europarådets *Felles europeiske rammeverket for språk*: elementært (A), selvstendig (B) og avansert (C) (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012:7).

deltakerne kan starte opplæringen er det nødvendig å kartlegge deltakernes bakgrunn, opplæringsbehov og fremtidsplaner (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012:9). Kartleggingen foregår gjennom en samtale hvor følgende opplysninger settes i fokus; utdanningsbakgrunn, yrke, erfaring med arbeid, botid i Norge, fremtidsplaner, språkkunnskaper og digitale basisferdigheter.

Kartleggingen er utgangspunktet for den individuelle planen som utarbeides for den enkelte. Planen skal inneholde programmets start, varighet og en liste over tiltak i programmet, samt hovedmål og delmål. Programmets varighet avhenger av den enkeltes behov, men kan vare i to år, med mulighet for forlengelse ved særskilte behov (Introduksjonsloven, 2003: § 5)

## **2.5 Organiseringen av introduksjonsprogrammet i Trondheim kommune**

I Trondheim kommune finner jeg to hovedaktører som bistår nyankomne innvandrere som bosettes i kommunen, og det er INN (kvalifiseringssenteret for innvandrere) og EVO (enhet for voksenopplæring). INN koordinerer kommunens arbeid med flyktninger og EVO har ansvar for undervisningen. For å få gjennomført det som kreves av introduksjonsloven samarbeider kommunen også med ulike utdanningsinstitusjoner, arbeidsgivere, private og offentlige virksomheter og frivillige organisasjoner. Eksempler på kommunens samarbeidspartnere er NAV, Røde Kors og studentorganisasjonen Norsk Start. Disse frivillige organisasjonene tilbyr blant annet ulike aktiviteter, ukentlige samtalemøter og språkkaféer. Norsk start har for eksempel ukentlige samtalemøter hvor innvandrerne med flykningbakgrunn kan møte studenter, i tillegg arrangeres det skogsturer og spillekvelder (Norsk start, u.å). Felles for arrangementene til Norsk start er formålet om å bidra til bedre integrering i Trondheim (Norsk start, u.å). Ifølge Trondheim kommunen (2016:76) får de fleste deltakerne undervisning tre dager i uken og er med på aktiviteter i regi av Kvalifiseringssenteret INN eller frivillige organisasjoner to dager i uken.

Grunnet den kraftige økningen i antall innvandrere med flykningbakgrunn fra 2012-2016 i Trondheim (vist i kapittel 1.1) opprettet kommunen et aktivitetssenter som fikk navnet INNsats. Senterets oppgave er å samarbeide med andre tiltak i introduksjonsprogrammet for å bidra til at alle får et fulltidstilbud (INNsats, 2016). Aktivitetene, kursene og tiltakene varierer i vanskelighetsgrad, som for eksempel fra å lære å ta bussen i byen til å fungere som en arbeidskraft i en bedrift. Variasjonen i vanskelighetsgrad skyldes deltakernes ulike behov og ferdighetsnivå i hvordan de fungerer som deltakere i det norske samfunnet. INNsats tilbyr også temagrupper med ulikt innhold, som for eksempel praktisering av hverdagsnorsk,

nettverksbygging, datagrupper, engelskkurs eller kurs i ulike aktiviteter som skigåing og svømming (INNsats, 2016; INNsats, 2018). INNsats støtter deltakerne i deres hverdag, men har også som mål at deltakerne skal bidra med innsats for Trondheim som mangfoldig by og at deltakerne skal bidra med innsats for egen kvalifisering i Trondheim (INNsats, 2016). Deltakernes egne bidrag og innsats finner jeg igjen i INNsats motto «flyktning hjelper flyktning». Dette mottoet praktiseres ved at enkelte deltakere har sin språkpraksis hos INNsats. Disse deltakerne har tittelen kulturassistenter og bistår andre deltakere til det de måtte trenge, med alt fra praktisk bosetting, aktiviteter på INNsats, veiledning og utflukter (INNsats, 2016). Kulturassistentene frigjør ressurser for rådgivere i INN slik at rådgiverne kan brukes til andre kvalifiserende tiltak (INNsats, 2016). Kulturassistentene får kurs av kommunen før de har en praksisperiode på om lag tre til fire måneder (INNsats, 2016).

I min studie vil jeg undersøke deltakernes opplevelser av Trondheim kommunes introduksjonsprogram. Jeg vil ha et spesielt fokus på deltakerne som befinner seg innenfor spor 2. Denne avgrensningen skyldes i hovedsak Trondheim kommunes eget ønske om økt innsikt i gruppen deltakere kommunen selv opplever å ha minst kjennskap til.



### **3.0 Studiens teoretiske rammeverk**

Dette kapittelet består både av presentasjon av tidligere forskning på integrering i Norge og på introduksjonsprogrammet, samt teoretiske perspektiver som kan bidra til å forståelse av temaet i min studie. I utgangspunktet vil forskningen og de teoretiske perspektivene gjelde innvandrere generelt, og derfor vil jeg understreke overføringsverdien til gruppen innvandrere som min studie sentrerer seg rundt; nyankomne innvandrere med flyktningbakgrunn.

Jeg vil først presentere generell tidligere forskning på integrering i Norge, deretter spesifikk forskning på introduksjonsprogrammet i Norge (kapittel 3.1). Delkapittel 3.2 presenterer teorien bak begrepene integrering, sosialisering, felt og kapital. Integrering er et begrep jeg finner svært sentralt fordi målet med introduksjonsprogrammet er å integrere innvandrerne i samfunnet og styrke deres mulighet til å bli norske medborgere. Introduksjonsprogrammet kan derfor forstås som en arena der de nyankomne innvandrerne blir sosialisert inn i samfunnet ved at de skal tilegne seg kunnskap og ferdigheter som gjør dem til deltakere i samfunnet på linje med nordmenn. Felt- og kapital begrepene mener jeg er sentrale i studien fordi innvandrerne har med seg kapital som ikke fungerer på samme måte i Norge som i landet de har flyktet fra.

### **3.1 Tidligere forskning på integrering og introduksjonsprogrammet i Norge**

Det er gjort mye forskning på temaet integrering i Norge, hvor ulike faktorer som påvirker vellykket eller ikke vellykket integrering trekkes frem. Det finnes også flere studier som har gjennomført kvalitative undersøkelser med deltakere i introduksjonsprogrammet, og jeg skal presentere et utvalg av disse studiene, som jeg mener er sentrale for og på ulike måter er med på å belyse oppgavens tema og problemformulering. Det første jeg skal gjøre i dette delkapittelet er å redegjøre for noe av denne forskningen, før jeg skal ta for meg forskning som går direkte på introduksjonsprogrammet.

#### **3.1.1 Forskning på integrering i Norge**

Flere studier er opptatt av utfordringer knyttet til sosial integrering av innvandrere. Sosiologen Marko Valenta (2009:180) er blant dem som understreker at disse utfordringene kan nyttes til forståelse av normer og kulturelle koder i samfunnet. Valenta skriver om innvandrere generelt, men jeg finner stor overføringsverdi til gruppen innvandrere med flyktningbakgrunn som er i fokus i min studie. Å praktisere hverdag i et nytt land forutsetter kunnskaper om normer, verdier og tradisjoner som er viktige deler av kulturen i landet og samfunnet en

befinner seg i. Dette er kunnskap som er tidkrevende å tilegne seg, og kunnskap som tilegnes gjennom samspill med ulike aktører i samfunnet. Valenta (2009:178) kaller det innvandrere må gjøre for å etablere seg på nytt i et nytt land og i en ny kultur for *rekonstruksjon av sosial identitet*. Denne rekonstruksjonen innebærer ikke bare kunnskap om samfunnet, men også kunnskap om hvordan en kan kommunisere med den norske befolkningen. Å kunne det norske språket er viktig for å kommunisere med nordmenn, enten en skal uttrykke egne følelser, å formidle ulike forklaringer eller ha en hverdagslig samtale. En annen utfordring som kan gjøre en innvandrers hverdag problematisk er posisjonen som underordnet minoritet (Valenta, 2009: 181). Dette kan ha sammenheng med språklige ferdigheter, hvor Valenta (2009:183) skriver at mange innvandrere opplever interaksjon med nordmenn som skummel, grunnet en redsel for ydmykelse og lignende. For bestemte grupper av innvandrere, med for eksempel lav norskkompetanse, er det å unngå nordmenn en strategi for å beskytte seg selv på. Alternativer til relasjoner med andre blir da å skape et nettverk med andre som er i samme situasjon som en selv, ny i Norge. Selv om noen innvandrere unngår nordmenn, finnes det selvfølgelig også de som har relasjoner til nordmenn. Denne relasjonen mener Valenta (2009:192-193) er med på å hjelpe innvandrerne nærmere en identitet som i større grad aksepteres av majoritetsbefolkningen. Mange innvandrere forsøker også å ha relasjoner til både den norske majoritetsbefolkningen og til egen og andre etniske grupperinger i samfunnet. Hvilken gruppe en knytter sterkest bånd med avhenger av hvem en ønsker å bli assosiert med. Valenta (2009) finner i sin studie at å ha en form for relasjon til nordmenn kan være med på å øke innvandrers følelse av å være en del av det norske samfunnet.

Sosial integrering av innvandrere med flyktningbakgrunn kan også knyttes til deres deltakelse på arbeidsmarkedet. Berit Berg (1992:97) trekker i denne sammenhengen frem faktoren kulturell bakgrunn og dets betydning for jobbmuligheter i Norge, samtidig som at studien ikke sier noe om årsaker til denne kulturelle utestengningen. Videre presenterer Berg (1992:98) faktoren språk, og understreker at gode norskkunnskaper vil øke sannsynligheten for å få arbeid. Denne faktoren henger tydelig sammen med utdanning, noe som betyr at det som først fremstår som en sterk språkeffekt forsvinner når en kontrollerer med utdanningsnivå. Berg (1992: 98) skriver at det her er viktig å ikke trekke slutning om at norskkunnskaper er uviktig, grunnet at disse to faktorene henger så tett sammen, nettopp fordi gode norskkunnskaper er en forutsetning for videre utdanning. Berg (1992) diskuterer også hvordan innvandrernes erfaringer fra sine hjemland ofte blir sett på som verdiløse når de ankommer Norge.

«Utdanningen deres blir ikke verdsatt, arbeidserfaringen er det ingen som kan vurdere, og deres kulturelle kompetanse er knyttet til det samfunnet de forlot. Møtet med Norge blir et brutalt brudd med fortiden. De må starte på nytt» (Berg, 1992:100).

Kompetansen til innvandrere med flyktningbakgrunn gis langt mindre verdi i Norge enn det den har i deres hjemland. Berg (1992:101) bevisstgjør en slik systematisk diskriminering på grunnlag av etnisitet og kultur, men skriver at det er vanskelig å skulle forklare hvorfor det skjer.

Et fellestrekk ved Bergs (1992) og Valentas (2009) forskning er viktigheten av norskkunnskaper. De er ikke de eneste som mener dette, for ifølge Mathilde Fasting er det «nesten umulig å finne noen som er uenig i at språk er viktig for god integrering» (Fasting, 2013). Fasting skrev i 2013 artikkelen med den beskrivende tittelen «Språk åpner dører». Språket er en viktig del av kommunikasjon mellom mennesker. Hvis man ikke kan språket, oppnår man ikke den samme typen kommunikasjon og sosiale kontakt som man har mulighet til å oppnå ved å snakke norsk. På denne måten kan man derfor si, som Horrigmo og Blakar (2011) skriver, at *språk er makt*. Språket kan virke samlende for individene som mestrer det, samtidig som det skaper en avstand til individene som ikke kan språket (Horrigmo og Blakar, 2011). Det å lære seg norsk er nøkkelen til å integreres i det norske samfunnet hevder Henriksen (2011: 33). Selv om det er helt essensielt å lære seg norsk, er det viktig å vite at denne prosessen for mange kan oppleves som utfordrende. Et språk inneholder mange komponenter og ulike språk kan ha ulikt skriftsystem, alfabet, stavelser, lyder, toner, setningsstruktur, uttale og mye mer. Innvandrernes morsmål har derfor innvirkning på hvordan en lærer seg norsk, og jo større avstanden fra morsmålet til norsk, jo vanskeligere er det å lære (Henriksen, 2011:35).

En annen faktor som er viktig å trekke frem er hvordan voksne innvandrere lærer. Derfor finner jeg det hensiktsmessig å kort inkludere forskning om voksnes læring. VOX (nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk) har skrevet flere artikler om hvordan en kan drive god voksenpedagogikk. VOX (2016a; 2016b) poengterer at voksne lærer på andre måter enn barn, og at behovet for å vite hvorfor de skal lære noe er stort, for først da kan selve læringen begynne. Opplæringen til voksne må være relevant for livet og hverdagen deres, og det å knytte opplæringen til de voksne elevenes erfaringer er sentralt for et høyt læringsutbytte. VOX (2016a; 2016b) skriver også at å knytte læringen til hverdagsliv er med på å sikre nytteverdien av kunnskapen elevene skal tilegne seg. Det poengteres også at en gruppe

voksne er mer mangfoldige enn en gruppe barn, og derfor må personlige forhold tas hensyn til. Hvordan innvandrerne lærer avhenger også mye av hvordan læringsmiljøet i klassen er. Begrepet læringsmiljø, eller godt læringsmiljø beskrives som et fellesskap som tilbyr annerkjennelse, respekt, tilhørighet og ikke minst trygghet (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Forskning viser også at godt læringsmiljø er helt essensielt for økning i skolefaglige prestasjoner og prososial atferd (Nordahl, 2005).

### **3.1.2 Tidligere forskning på introduksjonsprogrammet**

Introduksjonsloven trådte i kraft i 2004, og siden den tid er det gjort flere studier på introduksjonsprogrammet. En tendens jeg opplever med denne litteraturen er at det fokuseres på administrering av introduksjonsprogrammet og evaluering av ulike kommunale aktører, fremfor fokus på deltakernes erfaringer og opplevelser med programmet (Djuve, 2017; Djuve, 2011; Kavli et al., 2007; IMDi, 2008; IMDi, 2011). Med dette mener jeg ikke at deltakernes perspektiv ikke finnes i forskning, men at det er noe underrepresentert. Nedenfor skal jeg redegjøre for et utvalg av forskningen som tar for seg deltakernes perspektiv, grunnet forskningens relevans for min studie.

Anne Britt Djuve har gjort flere studier på integrering i Norge, som har sentrale aspekter for min studie. Djuve (1999:52) beskriver at deltakerne opplever en helhetlig og inntil toårig introduksjonsordning som noe problematisk, da de er utålmodige etter å komme ut i arbeid. Djuve har også evaluert myndighetenes arbeid med å bosette flyktninger i landets kommuner (Djuve og Kavli, 2000). Studien viser hvordan innvandrere opplever sosial marginalisering i det norske samfunnet og at de færreste har relasjoner til nordmenn (Djuve og Kavli, 2000: 175).

Annen sentral tidligere forskning er en brukerundersøkelse av introduksjonsprogrammet blant voksne innvandrere i fem kommuner i østlandsområdet. Undersøkelsen hadde som formål å fremskaffe kunnskap om deltakernes erfaringer og meninger om norskopplæringen de tilbys (Rambøll, 2011). Et av funnene i var at deltakerne uttrykker tilfredshet med å få tilbudet om norskopplæring, men at mange opplever mangler på læring av muntlige ferdigheter. Sistnevnte gjelder spesielt de deltakere som ikke har kontakt med nordmenn. Rambøll (2011) undersøker også deltakernes motivasjon til å lære norsk, og finner at denne er tilstede hos de fleste, sammen med et ønske om å integreres i det norske samfunnet. Selv om deltakerne ønsker å lære norsk, er det flere som opplever at det kan være vanskelig grunnet store nivåforskjeller elevene imellom. Rapporten finner også at de fleste deltakerne er tilfredse med



lærerne, men at det selvfølgelig finnes variasjoner også der. Her nevnte flere deltakere at de synes det er viktig at en lærer viser forståelse for deltakernes personlige opplevelser og mulige problemer. Ut fra undersøkelsens funn stiller Rambøll et spørsmål om hvor godt tilbudet er tilpasset deltakernes livssituasjon. Her trekkes det frem at deltakere i tillegg til å skulle delta på et heltids introduksjonsprogram, har familieliv, jobb og lignende, ofte har høyt fravær, for liten tid til å gjøre lekser og får dermed mindre kontinuitet i opplæringen.

Tilslutt vil jeg også trekke frem to mastergradsavhandlinger med lignende tematikk som min studie. Live Ryen (2004:73) fant i sin kvalitative undersøkelse av nyankomne innvandreres undervisning, at elevene i Trondheim stort sett er fornøyde med undervisningen de får, men at flere elever påpeker områder ved undervisningen som er mangelfulle. Elevene opplever at det er for lite fokus på både muntlig trening og lyttetrening, og det trekker spesielt frem vanskeligheten med å forstå de ulike norske dialektene. Her blir språkpraksis trukket frem som et av de få eksemplene på situasjoner der lytting og praktisering av norsk er hovedfokus. Et annet problem Ryen (2004) finner tendenser til er for lite kontakt med nordmenn. Her kommenterer Ryen at hennes informanter vurderte intervju situasjonen både som en mulighet til muntlig trening og til kommunikasjon med nordmenn. Ryen (2004) tar ikke bare for seg elevenes perspektiv, men ser dette i sammenheng med lærernes erfaringer med undervisningen. Når det gjelder nivådelingen i undervisningen, finner Ryen (2004:73) at både elever og lærere er enige om at det med fordel kunne vært en bedre nivåoppdeling. Både elever og lærere opplever at de store forskjellene på elevenes språkferdigheter går utover læringssituasjonen og elevenes læring. Når det kommer til selve læringen av det norske språket, finner Ryen (2004:82) flere faktorer som er avgjørende for om man lærer norsk bra eller ikke. Det som trekkes frem her er motivasjon for å lære språk, landbakgrunn, utdanning og om man kan fremmedspråk fra før. Både lærere og elever som har deltatt i studien trekker frem de nevnte faktorene, og er enige om at elevenes egenskaper har innvirkning på norskferdighetene.

Jon Kristian Grønli (2014) finner stor variasjon i deltakere sine opplevelser av Trondheim kommunes introduksjonsprogram. Han finner enighet om at deltakelse i programmet er viktig og at ingen ser ut til å være negative til programmet. Videre viser studien at deltakerne setter pris på tiltak som går utover språk og arbeidstrening, noe han kommenterer kan ha sammenheng med at deltakerne er nye i et samfunn og mangler nettverk. Grønli (2014) trekker her frem eksempler som leksehjelp hos Røde kors og andre tilbud arrangert av

frivillige organisasjoner, som muligheter for å få hjelp til å utvikle språkkunnskaper. Et annet poeng Grønli (2014) beskriver er det at ikke så mange av deltakerne har regelmessig kontakt med nordmenn, selv om dette er noe de ønsker. Grønli (2014) beskriver ingen mulige årsaker for denne manglende kontakten, men kun at innvandrerne opplever det som vanskelig å oppnå kontakt.

I forskningen finner jeg følgende tre tematikker sentrale for deltakernes opplevelser av introduksjonsprogrammet: (1) introduksjonsprogrammets undervisning (2) deltakelse i samfunnet og (3) øvelse i muntlige ferdigheter. Det er disse tre tematikkene som er utgangspunktet for utledingen av studiens tre forskningsspørsmål, som er presentert innledningsvis i kapittel 1.3.

1. *Hvordan opplever deltakerne introduksjonsprogrammets undervisning?*
2. *På hvilke måter får deltakerne øve på samfunnsdeltakelse?*
3. *Hvilke muligheter får deltakerne til øvelse i muntlige ferdigheter?*

## **3.2 Teoretiske perspektiv**

### **3.2.1 Integrering**

Integrering er en menneskelig prosess med formål om å bidra til å skape et sosialt samhold og stabilitet i samfunnet, hevder den norske sosiologien Grete Brochmann (2002:30). Integreringen innebærer læring av og tilpasning til samfunnets verdier, og er prosessen som knytter individet til samfunnet og skaper tilhørighet og lojalitet. Brochmann (2002:31) bruker også motsetningen til integrering, marginalisering og eksklusjon, som fører til svak deltakelse i samfunnet og manglende tilhørighet og innflytelse, for å understreke hva hun mener inkluderes i begrepet integrering. Thomas Hylland Eriksen (2001:197) beskriver integrering som en samfunnsmessig prosess, hvor etnisk majoritet og minoritet på egne premisser skal delta som fullverdige medlemmer gjennom for eksempel utdanningssystemet og på arbeidsmarkedet. For innvandrerne innebærer dette en samfunnsmessig likestilling i forhold til den øvrige befolkning, hvor alle skal ha like rettigheter, plikter og muligheter. Unni Wikan (1995: 146-147) presiserer egen tolkning av integrering som en tosidig prosess, som inkluderer «innvandrernes plikt til å fungere etter grunnleggende norske verdier og lære seg norsk» (Wikan, 1995:146), samtidig som nordmenn må rydde plass til innvandrernes væremåte og verdier. Denne tosidigheten er også noe jeg finner igjen hos Djuve (2011:14), hvor integrering på den ene siden handler om den enkelte utlendings tilvenning til norske

forhold, og på den andre siden nordmenns tilvenning og akseptering av nasjonale minoriteter i landet.

Det som er felles for disse definisjonene er integrering som en prosess, hvor gjensidig innlemmelse av enkeltmenneskene i samfunnets fellesskap står sentralt. Ulike faktorer som kan være viktig for sosiale integrering når en skal bli en del av et nytt samfunn er for eksempel å lære seg språket (Blom,1998), eller å ta del i arbeidsmarkedet (Valenta, 2008). Sistnevnte kan sees i lys av regjeringens forståelser og kriterier for integrering, hvor det formulerte målet i introduksjonsloven innebærer å få programmets deltakere i arbeid. Dette fordi da blir de økonomisk selvstendige, men også fordi arbeidsplassen er et møtested for å få bekjenskaper, relasjoner og nettverk.

Kathleen Valtonen har skrevet om sosialt arbeid rettet mot innvandrere, integreringsprosess og integreringstiltak i Finland (Valtonen, 2002). Valtonen (2002:114) finner at en strategi innvandrerne kan benytte for å unngå stress og vanskelige situasjoner i sitt nye land, er sosial interaksjon med andre i samme situasjon som dem selv, andre innvandrere, gjerne med samme landbakgrunn. Innvandrerne vil i en slik situasjon, risikere å bli isolert fra majoritetsbefolkningen, noe som vil skape en klar avstand mellom innvandrere og den etniske befolkningen. Derfor oppfordrer Valtonen (2002:119-120) til økt kontakt mellom majoritetsbefolkningen og innvandrergruppene, og trekker frem introduksjonsordningers ansvar for å være en arena for kontakt mellom de to gruppene.

### **3.2.2 Sosialiseringsteorier**

I følge Brochmann (2002:31) er begrepet sosialisering tett knyttet til begrepet integrering. Sosialisering *kan* eksempelvis i et strukturfunksjonalistisk perspektiv forstås som en prosess der en lærer å oppføre seg i pakt med samfunnets etablerte normer og forventninger (Korsnes, 2008: 289). For både Émile Durkheim og Talcott Parsons er sosialisering grunnleggende for å øke integrering i samfunnet, ved at sosialisering skaper konsensus om normer og verdier, slik at balansen i samfunnets sosiale system opprettholdes (Korsnes, 2008: 289). Parsons bruker ikke begrepet sosialisering, men heller begrepet internalisering, som vektlegger individers internalisering av kulturelle mønstre, verdier og symboler (Korsnes, 2008:129; Joas og Knöbl, 2009).

En annen, men lignende forståelse av sosialisering finner jeg hos Anton Hoëm, som ser på sosialisering som at individet vokser inn i og blir en del av et sosialt system (Hoëm, 1978:13). For Hoëm er den dynamiske relasjonen mellom individ og samfunn sentral for å forstå sosialiseringsprosessen. For å bli en del av det sosiale systemet må individene lære verdier, normer og ferdigheter som er gjeldende for systemet. Selv om individet skal lære mye i en sosialiseringsprosess, mener Hoëm (1978:14) at menneskene ikke bare er passive mottakere, men også at menneskene er med på å reprodusere og er i stand til å endre verdier og normer som gjelder et sosialt system.

Som prosess kan sosialiseringen deles i to: primærsosialisering og sekundærsosialisering. Primærsosialisering skjer i barns tidligste leveår, og dreier seg om å lære grunnleggende normer og verdier i kulturen (Korsnes, 2008: 237). Sekundærsosialisering er prosessen som foregår i ungdoms- og voksenlivet (Korsnes, 2008: 267). Det kan være utfordrende å beskrive at man sosialiseres inn i et sosialt system. Joas og Knöbl (161-170) skriver om at de færreste av oss er i det hele tatt i stand til å gi en språklig forklaring av flesteparten av de regler vi rutinemessig omgås med i hverdagen.

Sosialiseringbegrepet er sentralt for studien fordi deltakerne i introduksjonsprogrammet skal sosialiseres inn i det norske sosiale systemet. Som ny i Norge må man sosialiseres inn i landets normer, verdier, kultur og ikke minst språk. Innvandrernes sosialisering skiller seg noe fra nordmenns sosialisering, grunnet at innvandrerne allerede har sin primærsosialisering og deler av sekundærsosialiseringen fra et annet samfunn (Brochmann, 2002:31). Derfor kan en si at det ikke er snakk om en ren sosialiseringsprosess, men heller det Diana Kendall (2006) definerer som resosialisering: «The process of learning a new and different set of attitudes, values, and behaviors from those in one's background and previous experience» (Kendall 2010: 106). Resosialisering skiller seg fra sosialisering ved at det ikke er første gang man skal lære om hvordan et samfunn fungerer. En har allerede kunnskap og erfaring med normer, verdier og atferd fra et annet samfunn, og at en på denne måten ikke begynner med «blanke ark» slik som barn gjør i startfasen av primærsosialiseringen.

### **3.2.3 Felt- og kapital teori**

Den franske sosiologen Pierre Bourdieus begreper om felt og kapital er sentrale i min studie og begrepene skal benyttes i oppgavens drøfting, hvor jeg vil diskutere sammenhengen

mellom begrepene og introduksjonsprogrammets deltakeres situasjon. For å forstå diskusjonen i drøftingskapittelet, vil jeg i dette delkapittelet redegjøre for begrepenes innhold. Det første begrepet er feltbegrepet som innebærer å se samfunnet inndelt i ulike deler eller arenaer (Bourdieu og Wacquant, 1996). «Et felt er et sosialt mikrokosmos innenfor et større sosialt makrokosmos» (Bourdieu, 2000:35, *min oversettelse*). Bourdieu beskriver et felt som et lite stykke avgrenset sosialt rom som befinner seg innenfor et større sosialt rom. Disse delene, eller feltene er autonome underområder i samfunnet, med egne lover og spillerregler (Priour, 2006:45). Det finnes mange felt i samfunnet, og innenfor hvert av disse feltene gjelder bestemte doxa, grunnleggende sannheter og regler for sosial orden. Doxa er udiskutable premisser innenfor ulike felt som aktørene i feltet handler i forhold til, og for å kunne være en deltaker innen et felt må man akseptere feltets doxa (Bourdieu, 2000). Doxa innen et felt er usynlig, og konstitueres gjennom doksisk erfaring og kunnskap som fremstår som selvsagt og naturlig (Slaatta, 2002). I følge Bourdieu (2000) opererer feltene autonomt, med egne lover og regler, hvor de som skal delta i feltet må mestre kodene, de interne reglene som gjelder og ha rett kapital for det gjeldende feltet. Struktureringen av feltet innebærer at det utspiller seg en konkurranse om anerkjennelse og posisjonering innen feltets grenser. Den strukturelt bestemte konkurransen gjør at uten den rette kapitalen eller mangel på mestring av kodene vil man være taperen av maktkampen.

Felles for alle felt er strukturen som samsvarer med en tilstand av maktbalanse mellom deltakerne, hvor deltakernes relasjoner og posisjoner defineres ut i fra kapitalfordelingen (Priour, 2006). Bourdieu kombinerer Marx materialistiske begrep med Webers teori om status og makt, og definerer flere former for kapital: økonomisk-, symbolsk-, kulturell- og sosial kapital (Bourdieu, 1986; Bourdieu, 2006). Felles for alle typene kapital er at de kan forstås som en aktørs ressurser og kompetanse, som gir aktøren mulighet til å utøve makt og innflytelse på ulike felt. Den amerikanske statsviteren Robert Putnam forklarer viktigheten av å ha riktig kapital i de bestemte feltene, grunnet kapitalens betydning for posisjonering og deltakelse i feltet (Walseth, 2008). Det er de to sistnevnte typer kapital som vil være mest sentrale for min studie, og dermed de to jeg her skal redegjøre for:

Den kulturelle kapitalen samles gjennom livet. Den beskriver ressurser i form av prestisjefylt kunnskap, språkbruk, vaner, utdanning, dannelse og sist men ikke minst mestring av kulturelle koder i samfunnet (Bourdieu, 1986). Den kulturelle kapitalen kan forekomme i det objektive som for eksempel gjennom bøker i bokhylla, i ens habitus og livsstil og i

institusjonalisert form som eksempelvis ens tittel, diplomer og lignende. Den sosiale kapitalen omhandler verdien av å ha sosiale relasjoner til andre, bekjentskaper og nettverk (Bourdieu, 1986). Den kulturelle kapitalen kan også omsettes i sosial kapital ved at man med sin kulturelle kapital får tilgang til sosiale kretser og nettverk som kan være nyttige.

Putnam (i Walseth, 2008) forklarer viktigheten av å ha riktig kapital i de bestemte feltene, grunnet kapitalens betydning for posisjonering og deltakelse i feltet. Putnams idé om sosial kapital skiller seg mye fra Bourdieus ved at den også inneholder en kollektiv del, hvor sosial kapital er det som holder samfunn sammen og skaper et vi. Putnam (2000) deler sosial kapital i «bonding» og «bridging». «Bonding» refererer til aktiviteter i allerede etablerte relasjoner innen en homogen gruppering, mens «bridging» derimot handler om prosessen å bli kjent med noen som skiller seg fra en selv. Putnam (2000) ser disse to dimensjonene i lys av hverandre, hvor mange «bonder» i noen sosiale dimensjoner og «bridger» i andre. Det handler om det å skape relasjoner om at individer kan lære om ulike felt og hvilke sosiale koder som gjelder i de ulike feltene gjennom samhandling med andre (Prieur, 2006).

Teoriene bak begrepene felt og kapital, vil sammen med ulike forståelser av integreringsbegrepet og sosialiseringsteorier, bidra til forståelse av situasjonen til de ulike deltakere i introduksjonsprogrammet. Ved å benytte meg av ulike teoretiske innfallsvinkler presentert ovenfor, er målet å oppnå en dypere innsikt i introduksjonsprogrammet som integreringsarena for nyankomne innvandrere med flyktningebakgrunn.

## **4.0 Forskningsprosess**

For å få innsikt i deltakernes opplevelser og erfaringer med introduksjonsprogrammet, var en kvalitativ tilnærming et naturlig valg. Metoden jeg har viet mest tid til er intervju, hvor jeg har intervjuet et utvalg av introduksjonsprogrammets deltakere, for få et innblikk i deres perspektiv og for å komme så nærme deres opplevelser og erfaringer som mulig. Jeg har også benyttet meg av observasjon, hvor observasjonsnotatene fungerer som supplement til materialet generert gjennom intervju. Kombinasjonen av intervju og observasjon vurderer jeg som et rasjonelt valg for å komme nærmere et svar på oppgavens problemformulering.

Videre i kapittelet skal jeg forsøke å synliggjøre studiens fremgangsmåte ved å redegjøre for mine valg av metodiske tilnærminger. Jeg skal presentere de ulike metodiske valgene jeg har gjort underveis i arbeidet med studien, samt reflektere rundt studiens metodiske spørsmål og min rolle som forsker. Hensikten med kapittelet er gjøre studien min så redelig og transparent som mulig.

### **4.1 Kvalitativ metode med intervju som utgangspunkt**

Intervju bidrar til økt innsikt i informanters perspektiv og er en god metode i søken etter informanters egne meninger og handlinger (Tjora, 2013:105). Derfor er intervju metoden jeg har benyttet for å få tak i informasjon om hvordan introduksjonsprogrammet oppleves av deltakerne på deres vei til å bli norske medborgere. Jeg valgte semistrukturerte intervju, hvor jeg støttet meg til en tematisk inndelt intervjuguide<sup>2</sup>. Guiden bidro til å lede intervjuet inn i bestemte temaer jeg hadde bestemt på forhånd (Dalen, 2004:29).

#### **4.1.1 Kriterier for valg og rekruttering av informanter**

Det å sette opp kriterier for hvem informantene i en studie skal være, hevder Tjora (2013:34) er noe av det første som bør foregå i en forskningsprosess. Jeg bestemte meg tidlig for at min masteroppgave skulle omhandle integrering, og jeg hadde et sterkt ønske om å skrive noe som kunne være av nytteverdi for andre. Derfor tok jeg kontakt med Trondheim kommune i startfasen av prosjektet, for å forhøre meg om deres introduksjonsprogram. Jeg bestemte meg for å ta utgangspunkt i Trondheim kommunes introduksjonsprogram og derfor ble mitt første kriterium til informantene at de måtte være deltakere i Trondheim kommunes introduksjonsprogram. I møtene med kommunen ble det ytret et ønske om og interesse for, fra

---

<sup>2</sup> Se vedlegg nr. 2

kommunens side, at jeg kunne undersøke hvordan deltakere i spor 2 erfarte programmet. Dette ble begrunnet i at det var denne gruppens opplevelser og fremtid kommunen hadde minst kjennskap til. Av den grunn ble mitt andre kriterium at deltakerne måtte være en del av spor 2<sup>3</sup>.

Rekrutteringen foregikk i den første fasen ved at jeg tok kontakt med EVO og fikk lov til å gå inn i ulike klasserom å presentere meg selv. Jeg fikk tak i 17 interesserte som skrev ned kontaklinformasjonen sin, slik at jeg kunne ta kontakt senere. Av disse 17 interesserte var 15 deltakere gjennom Trondheim kommune og 2 deltakere ved andre nærliggende kommuner. Grunnet mitt første kriterium var jeg nødt til å stryke disse to fra listen min. Deretter valgte jeg å kontakte 10 tilfeldig deltakere fra listen på SMS. Jeg fikk positiv tilbakemelding fra 5 deltakere og jeg gjorde individuelle avtaler med disse. I den andre fasen av rekrutteringen forsøkte jeg på nytt å ta kontakt med de som ikke svarte, samtidig som jeg fikk lov til å presentere meg selv og mitt prosjekt på kommunens eget aktivitetssenter, INNsats. Der rekrutterte jeg tre deltakere som var interesserte i å bli intervjuet. Jeg fikk aldri noe svar på SMSene av de som hadde meldt sin interesse i første runde av rekrutteringen, og satte derfor i gang med intervju og transkripsjoner. Etter å ha intervjuet mine åtte informanter, opplevde jeg at jeg hadde fått et godt bilde av tematikken, samtidig som at de siste intervjuene besto av en del gjentakelse av det jeg allerede hadde hørt. Derfor valgte jeg å si meg fornøyd med åtte informanter.

#### **4.1.2 Gjennomføring av intervjuene**

Før jeg satt i gang intervjurunden fikk deltakerne informasjon om prosjektet, om intervjuets varighet og innhold, samt om anonymisering. Denne informasjonen ble gitt av meg da jeg presenterte meg i prosjektets rekrutteringsfase og på SMS. Informasjonen ble også gjentatt før intervjuene startet for å sikre at informantene mine forsto hva de deltok i. Alle informantene deltok frivillig. De godkjente at jeg kunne benytte meg av opptak, slik at jeg på best mulig måte kunne være tilstede i intervjusituasjonen og ikke minst at informantene kan gjengis mest mulig korrekt i ettertid. Mine intervjuer ble gjennomført i perioden oktober- desember 2017. Informantene var selv med å bestemme hvor intervjuene skulle foregå. Tre intervjuer foregikk i INNsats sine lokaler på lukkede møterom, to intervjuer foregikk på et kontor i EVOs lokaler, og de tre resterende intervjuene foregikk i EVOs åpne lokaler. Det å intervjuer i lokaler

---

<sup>3</sup> Se informasjon om ulike spor i kapittel 2.3



deltakerne selv er vant til å være tilstede i, kan være med på å skape en trygg atmosfære for deltakerne (Tjora, 2013:120). Det å intervju i lukkede rom, gjorde at jeg unngikk bakgrunnsstøy på opptakene og lettet arbeidet i transkriberingsprosessen fordi det var enkelt å høre hva informantene sa. Opptakene fra de to intervjuene som foregikk i EVOs åpne lokaler inneholdt derimot en del bakgrunnsstøy, noe Tjora (2013:121) beskriver som en mulig utfordring i transkriberingsprosessen.

Intervjuenes varighet var mellom 25 og 45 minutter. De korteste intervjuene var preget av korte svar og lite eksemplifisering fra informantens side, noe som kan ha sammenheng med språklige utfordringer som jeg vil beskrive i neste avsnitt. I de lengste intervjuene hadde informantene forberedt seg godt på forhånd og hadde mye de ønsket å dele fra egne opplevelser og erfaringer med introduksjonsprogrammet og det å være ny i Norge.

I flere av intervjuene møtte jeg på språklige utfordringer. Den største utfordringen var at det eneste felles språket jeg og informantene hadde tilfelles var norsk. Sju av åtte informanter ønsket ikke å benytte seg av tolk, og tendensen her var at de ønsket å benytte seg av intervjuet som en mulighet til å få en halvtimes muntlig norsktrening. Alle informantene formulerte seg på måter som gjorde at jeg forsto hva de mente, men i etterkant ser jeg hvordan dette kan ha påvirket hvor utdypende informanten svarte på ulike spørsmål underveis. Noen av informantene svarte kort på noen av spørsmålene, men å si om dette skyldes språklige utfordringer eller andre årsaker er vanskelig å vite. I to av intervjuene ble google translate benyttet ved noen spørsmål som var vanskelige å forstå eller hvis informantene ikke fant det norske ordet på det de ønsket å si. I et av intervjuene benyttet jeg meg av en tolk, som kunne oversette det informanten fortalte på sitt morsmål til norsk. På den ene siden gjorde tolken det mulig for informanten å formulere seg på sitt eget språk og slik at ikke manglende ferdigheter i norsk kunne begrense informantens formidling av egne opplevelser. På den andre siden innebærer bruk av tolk et mellomledd mellom meg som intervjuer og min informant. I følge Dalen (2004:33) kan bruk av en tolk som mellomledd føre til at nærheten til informanten forsvinner. Likevel opplevde nærhet til min informant, noe som kan skyldes at jeg hadde blikket festet på informanten da jeg stilte spørsmål og ikke mot tolken. Jeg opplevde intervjuet med tolk som like godt som de andre intervjuene, men er nødt til å understreke at jeg har fjernet en liten del av intervjuet da jeg forsto dette som tolkens meninger og ikke informantens.

### 4.1.3 Presentasjon av informantene

Mine åtte informanter er anonymisert og tildelt bokstaver, fra informant A til informant H. Det eneste informantene har tilfelles er at de alle er nyankomne innvandrere med flykningbakgrunn, de er deltakere i introduksjonsprogrammet og er en del av spor 2. Deres kjønn, alder, opprinnelsesland, sivile status og hvor de har språkpraksis er tatt med i tabellen nedenfor. Tabellen etterfølges av en kort skriftlig presentasjon av mine åtte informanter.

Navn	Kjønn	Alder	Opprinnelsesland	Sivil status	Språkpraksis
A	M	24	Eritrea	Enslig	Matbutikk
B	M	22	Eritrea	Enslig	Matbutikk
C	M	26	Eritrea	Gift	Matbutikk
D	M	24	Eritrea	Enslig	Renholdsfirma
E	K	28	Syria	Gift og barn	Kulturassistent
F	M	23	Iran	Enslig	Kulturassistent
G	M	30	Irak	Enslig	Kulturassistent
H	M	28	Syria	Gift (kone og barn er ikke i Norge)	Sykehjem

Figur 2: Tabelloversikt over studiens informanter

Informant A er en 24 år gammel mann som har vokst opp og alltid bodd sammen med storfamilien sin i Eritrea. For å unngå å bli sendt i krig som soldat måtte han flykte til Norge. I dag bor han alene i Norge, i en liten hybel. Han synes det er rart å ikke være omringet av familiemedlemmer, men prøver å ha kontakt med familien ofte. Selv om han kan være ensom, føler han seg trygg i Norge og ser positivt på fremtiden. Han ønsker å begynne på videregående skole med yrkesfag. Hverdagen hans består av undervisning, språkpraksis i en matbutikk, spille fotball med venner og å gjøre lekser. Han synes det er vanskelig å bli kjent med nordmenn, men når han sammenligner med et liv i krig ønsker han ikke å klage over livet i Norge.

Informant B er en 22 år gammel mann fra Eritrea. I likhet med informant A har han vokst opp med mye familie rundt seg og var nødt til å flykte for å ikke bli sendt i krig som soldat. Både informant A og B forteller om skumle og vonde opplevelser fra flukten. Informant B har et ønske om å ta grunnskole i Norge og ser for seg en fremtid som bussjåfør. Hverdagen i Norge er ganske travel, det er undervisning, språkpraksis og ulike aktiviteter på kveldstid, som for eksempel språkkafé eller fotballtrening med andre fra Eritrea.

Informant C er en gift mann på 26 år, med opprinnelse fra Eritrea. I Norge bor han i en leilighet med sin kone, som nylig har kommet til Norge gjennom familiegjennomføring. Hverdagen hans består av å delta i undervisning og språkpraksis gjennom introduksjonsprogrammet, i tillegg til jobb. På fritiden liker han å gå tur eller være hjemme. Han forsøker å videreføre norsk kunnskaper og kunnskaper om Norge til sin kone, som ikke har startet på introduksjonsprogrammet enda.

Informant D bor alene i Norge, men har flere familiemedlemmer i nabolandene. Han er 24 år med opprinnelse fra Eritrea. Han måtte i likhet med de andre fra Eritrea flykte for å ikke bli sendt ut i krigen. Hverdagen hans består av deltakelse i undervisning og språkpraksis i et renholds firma. Noen dager får han ta ekstra vakter på praksisplassen og får betalt for disse. På fritiden besøker han venner, svømmer eller spiller fotball sammen med andre fra Eritrea.

Informant E flyktet fra Syria sammen med sin familie, og hun bor i dag sammen med sin mann og sine barn i Norge. Barna går i norsk barnehage, mannen har fått jobb og informant E godt i gang med å lære seg norsk. Hverdagen er travel, med undervisning, språkpraksis i kommunen, hente barn i barnehage og familieliv. Hun ønsker å delta med på språkkafé, men har ikke så mye ledig tid til dette.

Informant F flyktet alene fra den kurdiske delen av Irak til Norge. Han har noe familie i en annen by i landet, men bor alene i Trondheim. Han er 23 år og har store ambisjoner for fremtiden sin i Norge. Han ønsker å studere og utdanne seg til å bli advokat. Hverdagen i Norge er travel, med undervisning, språkpraksis, være med venner og slappe av. Han har språkpraksis i kommunen og er en god ressurs der fordi han snakker mange forskjellige språk.

Informant G er en 30 år gammel mann med opprinnelse fra den kurdiske delen av Iran. I Norge bor han alene, og bruker mye tid på introduksjonsprogrammets ulike aktiviteter. Han har bodd i Norge i to år, og har gjennomført et år av introduksjonsprogrammet. Målet videre er å begynne på videregående og snakke perfekt norsk. På fritiden er han med andre deltakere eller alene hjemme. Han har prøvd å delta på språkkafé, men trivdes ikke der.

Informant H kommer fra Syria. Han gjennomførte flere fluktforsøk, før han tilslutt kom seg til Norge. Familien hans har ikke kommet til Norge enda, og han bruker mye

tid på å forsøke å få dem hit. Han deltar i undervisning gjennom introduksjonsprogrammet og har språkpraksis på et sykehjem. Han har ambisjoner og tydelige mål for fremtiden. Et av målene er å ta fagbrev og komme seg ut i jobb. Han har også ønsker om å få norske venner, men opplever at det er litt vanskelig. På fritiden snakker han med familien sin, ser på TV eller leser aviser for å øve på norsk.

Av åtte informanter er det kun en kvinne. Hvorfor det var vanskelig å rekruttere kvinner er jeg ikke sikker på, men jeg har gjort meg opp noen tanker om dette. Den første tanken er det store antallet mannlige deltakere i introduksjonsprogrammet. Da jeg presenterte meg i klasserom og på aktivitetssenteret var det et flertall av menn tilstede, og jeg forsto raskt at det kunne være lurt å være ekstra «på» mot de kvinnelige deltakerne for å få rekruttert disse. I klasserommene var de kvinnelige deltakerne ikke en del av Trondheim kommunes introduksjonsprogram, noe som gjorde det ikke aktuelt å intervju disse. På aktivitetssenteret forsøkte jeg å rekruttere flere kvinner, men det var kun en som ønsket å være med. Forklaringen til de andre som ikke ønsket var at de ikke kunne bra nok norsk og av den grunn ikke ønsket å snakke med meg. Kvinnen jeg fikk prate med hadde med seg tolk til intervjuet for å kunne forstå og svare ordentlig på mine spørsmål. Tankene jeg har gjort meg her kan være at de ikke ønsket å være med uten å kunne forstå og snakke perfekt norsk. Jeg forsøkte å presisere at det ikke gjorde noe, men uten hell. Jeg konkluderte med at en kvinnelig informant var nok, grunnet oppgavens begrensninger, informasjonen jeg hadde fått gjennom mine intervjuer og fordi min problemstilling ikke er kjønnsbundet.

Av de åtte informantene var fem enslige og tre gift, og det var intervjuene med de enslige som varte lengst. Av mine informanter var det fire stykker fra Eritrea, en fra Iran, en fra Irak og to fra Syria. Jeg hadde ikke satt opp noen kriterier for hvilke land informantene skulle komme fra og det er tilfeldig at de kommer fra fire forskjellige land. Likevel må jeg kommenter at halvparten av informantene kommer fra Eritrea. Dette kan skyldes at Eritrea har vært nest øverst på oversikten over nasjonaliteten til flyktningene i kommunen i årene 2012, 2014 og 2016, samtidig som antall flyktninger fra Eritrea har økt jevnlig frem til i dag:



**Figur 3:** Oversikt over flyktninger fra Eritrea i Trondheim kommune (Trondheim kommune, 2012:83, 2014:92, 2016:76)

#### 4.1.4 Bearbeiding av intervjuene

Etter gjennomført intervjurunde satt jeg igjen med flere typer data (Dalen, 2004:62): informantens utsagn, mine egne notater med informasjon om konteksten og miljøet rundt intervjuet og den non-verbal kommunikasjonen. Det første jeg gjorde i bearbeidingen av intervjuene var å transkribere hva som ble sagt i lydopptakene, hvor jeg også skrev korte notater om i hvilken tone informantene ordla seg, som for eksempel med lett latter. I transkripsjonen har jeg også tatt meg friheten til å rette på informantens språkfeil.

Transkriberingen var noe jeg gjorde fortløpende, noe som betyr at jeg transkriberte kort tid etter endt intervju. Dette er ifølge Dalen (2004:64) med på å skape en god gjengivelse av intervjuet, samtidig som det er med på å skape nærhet til eget materiale. Jeg har gjort alt transkriberingsarbeid selv, noe som gjør at jeg tidlig blir kjent med mitt eget materiale. Dette var med på å forenkle gjennomlesningsprosessen. Deretter tok jeg for meg intervju for intervju, og skapte beskrivende koder til ulike utsnitt av intervjuene. Å gi kodene navn ut i fra materialet gjør at kodene blir tekstnære, noe Tjora (2013:179) beskriver som målet med selve kodingsprosessen. Kodene jeg lagde til intervju 1, benyttet jeg også i intervju 2, men jeg så fort at jeg utover i intervjuene måtte opprette nye koder. Derfor gikk jeg tilbake til de første intervjuene igjen, for å se intervjuetranskripsjonen i sammenheng med de nye kodene. Kodingsprosessen ble på denne måten en iterativ prosess. I følge Tjora (2013:185) kan en miste struktur og oversikt over materialet hvis en har mange koder. Derfor sorterte jeg kodene på nytt i kategorier. I denne prosessen opplevde jeg at flere av kodene var mindre sentrale for studiens problemstilling, og jeg kunne derfor utelate disse. Som nevnt kaller jeg kodingsprosessen for en iterativ prosess, noe som skyldes at jeg gikk frem og tilbake i eget materiale, i kodene og i analysen av kodene mine. Dette var noe jeg gjorde mange ganger, og kodene jeg skapte underveis la hele tiden grunnlaget for neste steg, eller neste iterasjon i prosessen. Etter mye arbeid frem og tilbake med ulike koder, satt jeg igjen med et utvalg

koder jeg fant mest sentrale for oppgavens problemstilling. Disse kodene sorterte jeg inn i ulike kategorier, som handler om skolehverdag, språk og tid, sistnevnte med fokus på introduksjonsprogrammet som et heltidsprogram. Kategoriene er det som danner grunnlaget for hovedtemaene i analysen. Kategoriene har jeg valgt å gi følgende navn: 1) Skoledagen for deltakerne i introduksjonsprogrammet, 2) Å snakke norsk oppleves som viktig når en bor i Norge, og 3) Introduksjonsprogrammet er en heltidsjobb.

#### **4.2 Kvalitativ metode med observasjon som supplement**

I tillegg til intervju består mitt kvalitative materiale av observasjonsnotater. Observasjon vil ikke fungere på samme måte som intervjuene når det gjelder å få frem deltakernes perspektiv på introduksjonsprogrammet. Likevel ser jeg det fruktbart å benytte meg av metoden for å kaste lys over temaene relatert til oppgavens problemformulering. Observasjon dreier seg om å registrere personers og gruppers atferd, hva de faktisk gjør, og atferden registreres i en gitt kontekst (Jakobsen, 2005: 159). Observasjonen hadde som hensikt å øke min forståelse for det sosiale samspille blant deltakerne i introduksjonsprogrammets lokaler, grunnet et ønske om å øke min innsikt i deltakernes situasjon.

Observasjonene foregikk i naturlige settinger i deltakernes skole- og praksishverdag. Deltakerne visste at jeg var tilstede som masterstudent og i en forskerrolle hvor jeg skulle få ett innblikk i hvordan deres hverdag foregikk. Dette kalles en åpen observasjon hvor deltakerne vet at de blir observert (Jakobsen, 2005: 160). Det at deltakerne visste hvem jeg var og hva jeg gjorde der kan ha påvirket og endret deres atferd, og er noe jeg er nødt til å ta i betraktning. Observasjonen jeg gjorde var ustrukturert, for jeg hadde ikke definert kategorier på forhånd, men skrev ned så fullstendig og detaljert som mulig det jeg observerte. Observasjonsnotatene skal brukes som supplement til materialet generert gjennom intervju.

#### **4.3 Metodiske betraktninger**

Når en benytter kvalitative forskningsmetoder må en diskutere hvorvidt materialet som er generert er pålitelig, altså om materiale er til å stole på (Tjora, 2013:229). Dette innebærer blant annet om forskningen ville hatt samme resultat om den gjennomføres av andre ved en senere anledning. For det første tror jeg det ville vært utfordrende å rekruttere de samme informantene. For det andre er det viktig å huske på at en som forsker er et viktig instrument i datagenereringen (Johannessen, 2004: 199), noe jeg skal gå nærmere inn på i underkapittel 4.4 om forskerrollen. Påliteligheten i denne studien kommer frem i beskrivelser av

konteksten, av fremgangsmåten og av de metodiske avgjørelsene som er tatt gjennom studien. Ifølge Thalgaard (2009:199) og Tjora (2013:232) er slike beskrivelser med på å skape en gjennomsiktighet i studien, som viser studiens pålitelighet. Det at jeg har transkribert alle intervjuene, gjør at jeg kan sitere mine informanter ordrett, noe Tjora (2013:205) beskriver som viktig for å styrke oppgavens pålitelighet, ved at det er informantens egne utsagt og stemmer som kommer frem. Påliteligheten til studie handler også om informantens ærlighet (Tjora, 2013:232). I min studie er dette en mulig feilkilde, selv om jeg ikke finner grunn til å tro at informantene ikke var ærlige. Samtidig er jeg nødt til å ta i betraktning at informasjon og erfaringer informantene satt inne med kan være utelatt.

Studies gyldighet handler ifølge Thalgaard (2009:190) om resultatene representerer den virkeligheten som er studert. I min studie handler dette om gjengivelsen av informantens opplevelser, altså om studiet mitt gir en korrekt fremstilling som representerer informanters opplevelser. I analysen bruker jeg aktivt informantens sitater, for å gi en så korrekt fremstilling som mulig av informantens opplevelser. Jeg opplever også at utarbeidingen av koder, samt kategoriene jeg endte opp med, er med på å gjøre min analyse gyldig. Dette fordi arbeidet er empirinært, grundig gjennomført og at jeg (i kapittel 4.1.4) redegjør for den iterative prosessen og analysearbeidet som ligger til grunn for denne oppgaven.

Til sammen i denne studien ble det gjennomført 8 intervjuer med deltakere i introduksjonsprogrammet. Å gjøre en statistisk generalisering er ikke mulig med dette antallet informanter (Tjora, 2013:207), og det er heller ikke hensikten med studien. Hensikten er heller å analysere deltakernes opplevelser og erfaringer med introduksjonsprogrammet som springbrett ut i det norske samfunnet. Selv om en statistisk generalisering ikke er mulig, kan det likevel være en mulighet for at noe av det jeg utvikler i min studie kan være relevant i andre situasjoner (Thalgaard, 2009:190). Eksempler på situasjoner hvor resultatene i denne studien kan være overførbare er til andre kommuner og deres introduksjonsprogram og til andre områder hvor integrering foregår.

#### **4.4 Forskerrollen**

Kvalitativ forskning vil alltid være preget av forskerens subjektivitet, noe jeg her vil reflektere over for å styrke oppgavens troverdighet. Tjora (2013:222) beskriver det han kaller forskereffekt, som innebærer at det ikke finnes kontekster som er helt nøytrale og forskeren på et eller annet vis kan være betydningsfull i de fleste situasjoner.

Underveis i genereringen av det empiriske datamateriale har jeg hatt to forskjellige forskerroller. Jeg har vært en forskende student som har intervjuet informanter, men jeg har også hatt rollen som upartisk og uavhengig observatør. I rollen som intervjuer forsøkte jeg å være fullstendig tilstede, å vise forståelse og engasjement til mine informanter. Underveis i intervjuene forsøkte jeg å stille så åpne spørsmål som mulig til mine informanter, slik at det var deres tanker og meninger som skulle komme frem. Grunnet språklige utfordringer opplevde jeg at å stille åpne spørsmål var vanskelig, og var nødt til å eksemplifisere spørsmålene slik at informantene skulle forstå. Denne eksemplifiseringen kan ha påvirket svarene til informantene, og kan på denne måte være en uheldig side ved forskereffekten.

I rollen som observatør er utfordringen ifølge Tjora (2013:63) å skille mellom det en ser og det en tolker. Derfor forsøkte jeg å notere ned helt konkret hva jeg observerte for seg og mine tanker om det jeg observerte for seg, i to ulike kolonner i notatboken min. Jeg forsket på et felt jeg har lite tilknytning til. Det at det ikke var relasjoner eller tette bånd mellom meg som forsker og informantene kan ifølge Thalgaard (2009:203) øke studiens pålitelighet. Samtidig må jeg i denne sammenhengen nevne en faktor som *kan* knytte meg til mitt forskningsfelt. Jeg har tidligere arbeidet som vikar på EVO, og at denne erfaringen kan ha hatt påvirkning på min interesse og ikke minst min tilgang til feltet. Videre vil jeg også nevne at jeg selv har personlige erfaringer med å være ny i et land med en annerledes kultur. Jeg har selv bodd utenlands i en periode, i et land med en helt annen kultur enn vi har i Norge. Dette er en erfaring jeg håper kan bidra til å øke forståelsen for mine informanternes opplevelser av den norske kulturen.

#### **4.5 Etiske overveielser**

Mitt prosjekt ble meldt til Norske Samfunnsvitenskapelige datatjeneste, NSD, og ble godkjent.<sup>4</sup> Informantene fikk informasjon om prosjektet og anonymisering både muntlig og skriftlig. Grunnen til at informasjonen ble gitt flere ganger på ulike måter var de språklige utfordringene og for å øke sjansen for at de skulle forstå hva prosjektet handlet om og om deres rettigheter underveis i forskningsprosessen, og samtlige samtykket muntlig. Informantene fikk fått informasjon om at de hele veien kan trekke seg og at de bare må sende SMS eller mail hvis det er noe de skulle lure på underveis.

---

<sup>4</sup> Se vedlegg nr. 4



Leder ved kommunens aktivitetssenter, INNsats, fikk tilsendt deler av mine observasjonsnotater og samtykket skriftlig til at de kan benyttes i forskningen så lenge alle deltakere anonymiseres i presentasjonen av observasjonene. Av den grunn kommer verken kjønn, alder eller språklige forskjeller frem i observasjonsnotatene.



## 5.0 Analyse av datamateriale

I dette kapittelet skal jeg presentere og analysere de mest sentrale funnene i mitt datamateriale. Delkapitlene 5.1 til 5.3 er analyse av intervjumaterialet. Kapitlene er inndelt med utgangspunkt i de tre kategoriene med temaene skolehverdag, språk og tid, som jeg arbeidet meg frem til i den iterative prosessen med intervjumaterialet (beskrevet ovenfor i kapittel 4.1.4). Det er ut i fra disse tre kategoriene delkapitlene nedenfor har fått sine titler, som er følgende; 5.1 *Skoledagen for deltakerne i introduksjonsprogrammet*, 5.2 *Å snakke norsk oppleves som viktig når en bor i Norge*, 5.3 *Introduksjonsprogrammet er en heltidsjobb*. Titlene er inspirert av sitater funnet i datamaterialet. Den første kategorien tar for seg hvordan informantene opplever introduksjonsprogrammetsundervisning i det norske språket, samfunnskunnskap og i norsk kultur. Informantene forteller om hvilke mål og forventninger de har til undervisningen, om frustrasjoner og mestringsfølelse. Kapittelet inneholder også ulike fortellinger om hvordan lærerne er med på å påvirke undervisningen og elevenes læring. Den andre kategorien går spesifikt inn på muntlige ferdigheter. Bakgrunnen for dette er at språk var et sentralt tema i samtlige intervjuer. I dette delkapittelet vil øvelse i muntlige ferdigheter på skolen, i språkpraksis, på språkkafé og i andre hverdagslige settinger vies størst plass. Den siste kategorien tar for seg opplevelsen av introduksjonsprogrammet som en heltidsjobb. Sentrale tematikker vil være travle dager, opplevelsen av lite fritid og mangel på relasjoner til nordmenn. I kapittelets siste inndeling, 5.4, vil jeg presentere og tolke to utvalgte observasjonsnotat som er supplementære til funnene i intervjuene.

Før selve analysen presenteres nedenfor, vil jeg komme med et kort, men viktig poeng om hvem informantene mine er og hvordan opplevelser i livet kan påvirke dem i hverdagen. Introduksjonsprogrammet er deltakernes første møte med det norske samfunnet, og informantene forteller at overgangen fra å være på flukt eller i asylmottak har vært brå og vanskelig. Videre forteller informantene også at det ofte kan være vanskelig å konsentrere seg når de har så mange bekymringer, tanker og vonde opplevelser som snurrer rundt i tankene deres. Selv om dette er et svært sentralt tema for alle deltakerne, kommer jeg ikke til å vektlegge dette mer i analysen, grunnet oppgavens problemformulering. Likevel vil jeg understreke at det er en viktig del av deltakerne og kan være med på å påvirke hvordan de opplever sin egen hverdag i introduksjonsprogrammet og i Norge.

## 5.1 Skoledagen for deltakerne i introduksjonsprogrammet

— «Introduksjonsprogrammet hjelper meg til å bli sånn som folk i Norge»

Skole og undervisning er en stor del av introduksjonsprogrammet og noe som opptar mye av hverdagen til deltakerne. Jeg ønsket å få et bedre innblikk i deltakernes opplevelser av skoledagen, hvordan undervisninger fungerer og hva de lærer. Derfor stilte jeg informantene mine spørsmål om deres skolehverdag og oppfordret dem til å komme med konkrete eksempler på hva de lærer i timene og hvordan de lærer. Her er det viktig å påpeke at informantene har ulike sammenligningsgrunnlag. Noen sammenlignet introduksjonsprogrammet med tidligere skolegang, mens andre har ikke gått på skole tidligere og har på den måten mindre sammenligningsgrunnlag. Tendensen i svarene var først at de var fornøyde med undervisningen. Flertallet uttrykket at for å lære seg norsk og for å kunne delta i det norske samfunnet var undervisningen nødvendig. «Jeg liker undervisningen, den er veldig bra. For å utvikle språket er det veldig viktig for meg» (Informant A). Informant B forteller også kort at han lærer en hel del i undervisningen og hva han er fornøyd med i programmet:

«Når jeg går på EVO lærer jeg masse. Jeg lærer grammatikk, hvordan jeg snakker med folk i Norge, hvordan skrive ord, hvordan jeg skriver setninger og mye forskjellig. Jeg synes det gøy og bra» (Informant B).

I introduksjonsprogrammets undervisning er det ikke kun opplæring i det norske språket, men også i det norske samfunnet. Selv om mange trekker frem grammatikk når jeg spør hva de lærer, blir det også nevnt, som Informant B nevner i sitatet ovenfor, at de lærer hvordan det norske samfunnet fungerer, hvordan man snakker med nordmenn og hva som er typiske norske samtaleemner.

«Mitt mål med introduksjonsprogrammet er at jeg skal bli god på språk, og jeg vil lære med å kjenne til samfunnet og gjøre alle ting alene. Sånn at jeg kan få hjelp mine første to år i Norge, med å registrere papir til universitet, til jobb, skrive CV og lære hvordan jeg kan få jobb, for å så kunne hjelpe meg selv resten av livet» (Informant H).

Informant H opplever at introduksjonsprogrammet gir han den kunnskapen han trenger for å kunne bli selvstendig og fungere uten hjelp i det norske samfunnet. Her understrekes altså viktigheten av undervisning i norsk og i undervisning om Norge. Informant C forteller også at han opplever undervisningen som viktig fordi det hjelper han å bli «sånn som folk som bor i Norge». Samtidig forteller han at uten å få denne kunnskapen gjennom

introduksjonsprogrammet tror han at det ville vært mye vanskeligere å bli en del av samfunnet.

Det er få av informantene som klarer å sette ord på eksempler av hva de har lært eller lærer i undervisningen. De fleste sier at de lærer om grammatikk og kultur, uten å komme med konkrete eksempler. Likevel finner jeg flere eksempler på hva de kan ha lært om norsk kultur i intervjuene. Et eksempel er hvordan intervjuene ble avsluttet. I de fleste intervjuene avslutter jeg med å ytre min takknemmelighet ovenfor informantene og at de stilte opp til mitt prosjekt. Fem av åtte informanter svarte med et håndtrykk etterfulgt av høflighetsfrasen «bare hyggelig». Et annet eksempel er tatt fra slutten av intervjuet med informant B. Vi ser begge to at det begynner å snø kraftig utenfor vinduet vi sitter ved siden av. Jeg nikker mot snøværet og lurer på hva min informant tenker om den norske vinteren. Informant B svarer da med et smil om munnen: «det er jo kaldt da, men her i Norge så finnes det ikke dårlig vær, bare dårlige klær». Både høflighetsfrasen og det typisk norske uttrykket symboliserer noe av det informantene lærer i introduksjonsprogrammet. Det informantene lærer skal ifølge introduksjonsloven styrke deltakernes mulighet til deltakelse i det norske samfunnet. I denne sammenheng vil det være sentralt å trekke frem at svarene informantene gir meg i intervjuene og ikke minst det de faktisk lærer i introduksjonsprogrammet i stor grad kan være preget av hva lærerne på kurset forteller om Norge og norsk kultur og hva som vektlegges i undervisningen.

### **5.1.1 «For meg er alt nytt»**

Selv om informantene uttrykker positivitet knyttet til programmet er det flere som kommenterer ulike deler av programmet de kunne ønske var annerledes. Informant A forteller at han synes det er for lite tid satt av til undervisning i forhold til hvor mye de skal lære. «Vi trenger mer tid. Vi skal lære ganske mye, også ja, det er vanskelig og man trenger litt tid for å lære». Det er som informant A forteller, mye en skal lære når man kommer som ny i ett land. Det meste av informasjonen og språket det undervises i er nytt, og en kombinasjon av dette gjør at det å delta i undervisningen i introduksjonsprogrammet kan oppleves som utfordrende. Informant H er i dag fornøyd med undervisningen, men forteller også at det tok litt til før han ble fornøyd.

«Jeg begynte først på norskkurs, på A1 nivå. Men det var ikke så bra for meg, fordi jeg har lyst til å begynne på grunnskole. Derfor ble jeg flyttet til en annen klasse, og nå er jeg i en spesiell klasse for de som skal bli klare til å begynne på grunnskole eller videregående skole

neste år. Jeg tar ikke bare norskkurs, vi har også naturfag, samfunnsfag, matematikk og alt sånn, for å bli skoleklar»

Informant H er ikke den eneste av informantene som forteller at ønsket om å flyttes til andre typer klasser. Det er flere av informantene som ønsker å enten flyttes til lignende klasser eller som ønsker å lære norsk fort for å deretter kunne delta i ordinære utdanningsløp. Informant A ønsker å begynne på grunnskole, og håper at han gjennom å lære ulike fag kan bli enda bedre i norsk. Informant B har også lyst til å ta grunnskole når han er ferdig med introduksjonsprogrammet. Informant C og G forteller om ønske om å begynne på videregående skole og for å deretter ta en utdanning. Det disse informantene har tilfelles er ønske om å lære norsk gjennom forskjellige fag, begrunnet i at det kan være lite motiverende å kun jobbe med grammatikk.

En av informantene forteller også om opplevelser av frustrasjon når vi snakker om introduksjonsprogrammets undervisning.

«Jeg følte jeg at når jeg startet med undervisning i norsk, så hastet det så veldig med at jeg skulle lære. Jeg sa at jeg har jobbet som sykepleier og at jeg kan litt engelsk, derfor plasserte de meg på et veldig høyt nivå. Men med norsk så kunne jeg jo ingenting, og derfor jeg følte og ville jeg starte på null. For meg det er et helt nytt språk og jeg følte at jeg trenger å forstå det fra begynnelsen. Bare fordi jeg kan engelsk så betyr det ikke at jeg kan starte på nivå A2 i norsk. Jeg trenger litt tid til å forstå. Jeg forsøkte å si ifra, og etter hvert, da fikk jeg lov til å starte på eller starte fra start fra null» (Informant E).

Informant E forteller her om opplevelsen av å bli plassert i en klasse der nivået er høyere enn hun selv opplever eget nivå. Det er kommunens oppgave å kartlegge deltakernes behov og utvikle en individuell plan for deltakeren. I dette tilfelle samsvarer ikke den individuelle planen til deltakeren med deltakerens egne ønsker og opplevelser av egne ferdigheter. Samtidig må det også påpekes at deltakeren etter hvert fikk lov til å bytte nivå, og at hun i dag deltar på et nivå hun opplever er bedre tilpasset egne ferdigheter.

### **5.1.2 «Lærerne vil bare at jeg skal forstå»**

Når temaet i intervjuene var hvordan deltakerne opplevde undervisningen, fortalte de fleste om hvordan lærerne var. Stort sett er alle informantene fornøyde med lærerne, men informant C understreket at det selvfølgelig var variasjoner fra lærer til lærer, og variasjoner fra elev til elev hva en liker og ikke liker. Informant F forteller at lærerne er flinke til å svare på

spørsmålene som stilles og understreker at lærerne forklarer på ulike måter helt til klassen forstår hva de mener.

«De fleste lærerne er veldig flinke. Den ene læreren spør ofte sånn; forstår du? så svarer jeg ja. Men da sier de, okei da må du fortelle det du forstår av det jeg sier. Hvis jeg da er usikker så er det ikke bra, og da sier de at jeg ikke bare må si ja for å si ja. Jeg må være ærlig å si at jeg ikke forstår, men da prøver de bare å fortelle meg på andre måter helt til jeg forstår, enten det gå en time, en dag eller ti dager. De vil at jeg skal forstå bare».

Dette er også noe som gjentar seg i intervjuet med informant D, som legger til at det ikke bare er lærerne som hjelper om en ikke forstår, men at elevene kan være ressurser i hverandres læringsprosess.

«Også hvis det er noe jeg ikke forstår så kan jeg snakke med de andre i klassen som har samme morsmål, sånn at kanskje de kan forklare hvis jeg ikke forstår. Jeg burde jo forstå læreren men noen ganger trenger jeg hjelp. Da kan vi spørre hverandre på morsmålet og hjelpe hverandre. Sånn lærer jeg mest, vi lærere hverandre en del»

Med de fleste av informantene er de andre elevene og klassen et viktig tema når de forteller om introduksjonsprogrammets undervisning. Informant D forteller at å bruke morsmålet aktivt når han skal lære seg norsk er noe han ser på som nyttig, både alene og når deltakerne hjelper hverandre. Likevel er temaet morsmål et noe betent tema i flere av intervjuene, og noe jeg skal undersøke nærmere i delkapittelet nedenfor.

## **5.2 Å snakke norsk oppleves som viktig når en bor i Norge**

— «Å ikke snakke norsk er det det samme som å ikke se, det blir veldig vanskelig»

I utgangspunktet hadde jeg ikke forberedt konkrete spørsmål om deltakernes språklige ferdigheter, utenom hvilket språknivå<sup>5</sup> de befant seg innunder. Likevel var språklige ferdigheter et sentralt tema i samtlige intervjuer. For å kunne klare seg i et samfunn er det å kommunisere med andre helt essensielt, samtidig som opplæring i norsk er noe av det viktigste som skjer i introduksjonsprogrammet. Alle informantene forteller at det å kunne snakke norsk, formulere setninger og gjøre seg forstått på norsk er noe av det viktigste for dem som nye i Norge. Det å snakke norsk var viktig for alle informantene, enten det var å

---

<sup>5</sup> Nivåene beskrives i Europarådets *Felles europeiske rammeverket for språk*: elementært (A), selvstendig (B) og avansert (C) (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012:7).

snakke norsk i klasserommet, i språkpraksis, med butikkansatte, med nordmenn på bussen eller på språkkafé. Når det gjelder årsaken til at informantene opplever å snakke norsk som helt sentralt, ønsker jeg igjen å påpeke bakgrunnen til mine informanter. En fellesnevner for informantene er at de befinner seg innunder norskopplæringens spor 2. Dette innebærer at de er deltakere med en del skolegang fra før og at morsmålet er et viktig redskap når de skal lære seg norsk. Selv om informantene har skolegang, er det ingen selvfølge at de behersker engelsk. Dette innebærer at de ikke kan klare å delta i det norske samfunnet der flesteparten snakker engelsk, med sine begrensede engelskferdigheter. Samtidig kunne informantene fortelle, at hvis de ikke lærte seg norsk, ville de heller aldri bli inkludert i noe form for norsk fellesskap.

Informant C understreker viktigheten av språket ved å sammenligne språket med sansen å kunne se. Hvis en ikke kan snakke norsk er det vanskelig å kunne finne frem og delta i samfunnet. Andre eksempler på hva jeg finner i mitt materiale er at «som ny i Norge er det første og viktigste å lære norsk» (informant E) og at «man må være selvstendig, og derfor er viktig for meg å kunne snakke norsk» (informant A). Tendensen blant mine informanter er at det er viktig med språk, men det tenderer også til en opplevelse av at det kan være skummelt å snakke et språk en ikke er trygg på. Kun en av informantene skiller seg ut og sier «man må ikke være redd for å si feil» (informant F). Informant F er den eneste som forteller at han pleier å kaste seg ut i det når han prøver å snakke norsk. Han forteller også at han ikke er så opptatt av feilene han gjør, men ønsker heller å lære av disse. Derfor bruker han tid på kvelden for å finne ut av hva han kunne sagt for å bli forstått i ulike situasjoner som har oppstått i løpet av dagen.

### **5.2.1 «På skolen, så må vi snakke mer norsk»**

Selv om elevene kan være ressurser for hverandre, trekker fem av åtte informanter frem at de opplever for mye morsmålsbruk og for lite norsk muntlig i klasserommet, både når det er faglige samtaler, men også utenom faglige samtaler. Informant H uttrykker frustrasjon når han forteller at de andre elevene bruker mye av tiden i klasserommet til å snakke på morsmålet sitt: «Jeg liker ikke at det ikke er kontroll i klasserommet. Noen prater bare morsmål og andre følger ikke med. Jeg vil lære, og da må ikke andre bare skravle». Denne frustrasjonen finner jeg igjen i intervjuet med informant F, når han snakker om sin opplevelse av morsmålsbruk og prating i klasserommet.



«På skolen, så må vi snakke mer norsk. Det er så mange som bare snakker med de som er fra samme land og da snakker de bare morsmålet sitt. Det er ikke bra og jeg liker det ikke. I klassen min så snakker mange kurdisk, arabisk og tigrinja, jeg pleier å si sånn vær så snill folkens bare snakk norsk! Men jeg kan ikke gjøre noe med det da».

Informant F ytrer i intervjuet et ønske om at terskelen for å snakke norsk eller forsøke å snakke norsk skal være lavere enn det den er i dag. Han synes det er vanskelig å være en av få som forsøker å snakke norsk, og innrømmer at han bruker morsmålet sitt i flere situasjoner og samtaler.

«Hvis jeg skal prøve å snakke norsk, så er det noen ganger helt stengt oppe i hodet, ordene kommer ikke på norsk. Så da må jeg reise hjem, og finne ut hva jeg vil si og hva jeg må si. Da finner jeg ordene på morsmålet, også kan jeg oversette til norsk og da vet jeg hva jeg skal si. Så jeg må forberede meg litt noen ganger, det er bedre. Først kan man prøve å skrive det du vil si, og så kan jeg prøve å snakke etterpå» (Informant F).

Videre forteller han også at han har forståelse for at elevene bruker morsmålet sitt, fordi det er enklere og krever mindre anstrengelse. Dette finner jeg også igjen i intervjuet med informant C som forteller om eget bruk av norsk: «ja, i klasserommet snakker jeg norsk, men ikke ellers i hverdagen, da snakker jeg ikke så mye norsk». Det er altså flere informanter som forteller meg at å snakke morsmålet sitt fremfor norsk fordi de synes at det er enklere. Informant D derimot forteller at han istedenfor å snakke norsk, velger å ikke snakke så mye. I intervjuet med informant E kommer noe av det samme frem, men hun forteller også om noe hun vurderer som en mulig forklaring på dette.

«Jeg synes undervisningen og skolen er ganske bra. Men jeg synes ikke at det er noe bra miljø der. Det er flere av de andre elevene som opplever en del mobbing der oppe [på skolen]. De vil ikke se at noen andre er bedre i norsk enn de andre»

Det å stikke seg ut som god i norsk, gjør ifølge informant E, at en kan utsettes for mobbing eller baksnakking av de andre elevene. Informanten forteller at andre blir sjalue, istedenfor å bruke sin energi på å prøve få til det samme.

Det er delte forklaringer og opplevelser på bruk av norsk i undervisningen, men de fleste av informantene mine er enige om at skolen ikke er stedet der de øver seg på muntlige ferdigheter i norsk, for på skolen er det mest fokus på grammatikk. Likevel vil jeg påpeke at lyttetrening også kan være god muntlig trening. Ved at lærerne snakker norsk i

klasserommene utsettes elevene for det norske språket daglig på skolen, men at denne formen for læring kanskje ikke oppleves som muntlig trening av elevene.

### **5.2.2 «Jeg snakker ikke så mye når jeg er i språkpraksis»**

I intervjuet stilte jeg informantene spørsmål om hvordan de fikk praktisert norsk utenfor skolen. En av hoved situasjonene som ble trukket frem her var praktisering av norsk i språkpraksis. Introduksjonsprogrammet skal i tillegg til undervisning i norsk og samfunnsfag bestå av språkpraksis, som innebærer at deltakerne utplasseres på en arbeidsplass eller et lignende sted med formål om muntlig praktisering av norsk. Språkpraksisen skal fungere på lik linje som en full arbeidsdag, der det lar seg gjøre. Jeg spurte mine informanter om de kunne fortelle meg om egen språkpraksis, og alle kunne fortelle meg at språkpraksisen i utgangspunktet skulle være et sted med mulighet for å øve seg i å snakke norsk. Informantene har ulike opplevelser til egen språkpraksis, fordi selve praksisplassen har betydning for verdien av språkpraksisen. Informant D har språkpraksis i et renholds firma og forteller at han ofte er alene og derfor ikke har noen å snakke med: «To dager i uka er jeg på språkpraksis i et renholds firma. Jeg snakker ikke så mye i språkpraksis. Jeg jobber mye alene da, så da er det jo stille». For informant D er derfor ikke språkpraksisen spesielt med på å øke hans språkferdigheter. Språkpraksisen er på denne måten mer jobbtrening enn språkpraksis. Likevel forteller han at noen ganger jobber han sammen med andre, og da får han mulighet til å praktisere norsk eller lytte til andres samtaler på norsk. «Noen ganger jobber jeg med kollegaer som er norske eller utenlandske, da prater jeg litt norsk. Men jeg hører også, når de andre snakker. Å høre er viktig» (Informant D). Selv om informanten er mye alene i sin språkpraksis, hender det at han møter andre som han kan lytte til eller snakke sammen med, slik at han får praktisert norsk.

Tre av informantene har språkpraksis i matbutikk, og forteller at de frem til nå har hatt i oppgave å fylle varer i hyllene eller rydde på bakrommet. Disse informantene deler noe av den samme opplevelsen som informant D, at det å øve på å snakke norsk ikke er mest i fokus når de er i språkpraksis. Likevel virker det som de er fornøyde med praksisplassen sin, og at lytting på norske samtaler mellom kunder eller kolleger er en del av hverdagen i språkpraksis. Ingen av informantene har forsøk å sitte i kassen i butikken enda, men begge forteller at dette er noe de snart håper de kan gjøre.

Tre av informantene har språkpraksis gjennom kommunen, og jobber som kulturassistenter ved aktivitetssenteret INNsats. Informant E gir meg eksempler på hvilke arbeidsoppgaver hun

har som kulturassistent, og forteller at hun hjelper andre deltakere med ulike gjøremål og ønsker de har. Hun understreker at hun selv ikke kan alt, men at hennes jobber er å finne ut av hvordan de andre deltakerne kan gjøre det de ønsker, arrangere kurs eller følge deltakere på ulike aktiviteter. Informant F gir meg et eksempel på en typisk dag som kulturassistent:

«Jeg begynner i praksis klokka åtte, da har vi et morgenmøte hvor vi snakker om forskjellige ting og litt om hva som skal skje den dagen. Noen dager skjer det mye, men det er også dager det ikke er så mye å gjøre. Jeg har ikke vært her så lenge, men jeg håper å lære enda mer norsk her. [...] det er en del som kommer til INNsats alle dager og sier de trenger ditt og datt. Men de snakker jo bare morsmålet sitt da, og da lærer de jo ikke norsk. Jeg vil at alle skal snakke mer norsk overalt».

Stort sett begynner dagen som kulturassistent med et møte, hvor lederen snakker på norsk om dagen som kommer eller ulike temaer som er viktige for kulturassistentene. Selv om dagen begynner med det norske språket, opplever informant F at som i klasserommet på skolen, er det mange som heller benytter morsmålet sitt fremfor norsk. Erfaringene til informant F finner jeg også igjen hos informant G.

«Når jeg ikke er på skolen så er jeg i praksis som kulturassistent. Men problemet her er at det er så mange mennesker som snakker bare arabisk her og ikke norsk. Det er et problem. Jeg skal prøve å snakke med norsk men det er vanskelig når de rundt meg ikke snakker norsk».

Opplevelsen av at mange bruker morsmål fremfor norsk er altså noe som går igjen i skolen og i språkpraksis. Dette er også noe informant H har erfart, da han tidligere har hatt språkpraksis som kulturassistent. Han har nå fått ny praksisplass, på et sykehjem og opplever at han i mye større grad får snakket norsk og øvd seg i språket der, enn det han gjorde som kulturassistent. Selv om informant H får bruk for det han lærer om Norge og det norske språket i praksis på sykehjem, stiller han seg likevel kritisk til hvor han er plassert.

«Jeg har erfaring i 12 år som håndverker. Men de satt meg på sykehjem. Det er rart. Jeg vet ikke jeg, men jeg kunne jo kanskje gjort noe av det samme jeg kan fra før. De har ikke satt meg på riktig vei føler jeg. Jeg føler at jeg bare blir satt til å gjøre noe fordi de må sette meg et sted, men det kunne vært bra å gjøre noe som jeg kan fra før eller som jeg har erfaring med»  
(informant H)

Informant H stiller mange spørsmål og reflekterer rundt egen praksisplass. Han forteller også at han forstår at det er språket som skal være i fokus og ikke selve praksisplassen, men undrer likevel over plasseringen. Videre snakker informant H om sitt ønske om å treffe noen han kan

ha mye tilfelles med og om ønske om å skape relasjoner til nordmenn. Selv om språkpraksisen kan være med på å øke språkferdigheter, kunne informant H ønske at interesser og erfaringer også ble vektlagt i plassering av deltakere i språkpraksis.

### **5.2.3 «På språkkafé kan jeg snakke norsk og spørre om det jeg lurer på»**

På spørsmålet om hvordan informantene praktiserer det norske språket utenfor klasserommet, var det flere som trakk frem språkkafé. Det er ikke introduksjonsprogrammet selv om arrangerer språkkaféene, men de samarbeider med andre aktører for at tilbudet for deltakerne skal bli best mulig. Språkkaféene arrangeres av frivillige organisasjoner i Trondheim, for eksempel gjennom Ila Frivillighetssentral, Røde kors eller Norsk Start. Det er et tilbud til alle, ikke bare til introduksjonsprogrammets deltakere. Av mine informanter har alle prøvd å delta på språkkafé. Noen går dit ofte, mens andre har kun vært der få ganger. Nedenfor skal vi se på de ulike erfaringene informantene har med språkkafé.

Jeg intervjuet informant A, B og D på samme dag, og kanskje var det ikke tilfeldig at de alle tre fortalte om en språkkafé arrangert av studentorganisasjonen Norsk Start.

«Jeg går på språkkafé. For eksempel i dag er det café klokken sju. Det kommer unge som går på universitetet. Da kan jeg snakke en av dem og vi kan sitte alene. Da snakker vi alene i en time, og det er veldig bra. De er studenter og er like gamle som oss. De forstår hva jeg mener og hva jeg tenker, fordi de er unge sånn som meg. Jeg tror det heter Norsk Start» (informant B).

Samme dag som intervjuet skal de tre informantene, uavhengig av hverandre, på Norsk Starts språkkafé. De virker å være svært fornøyde med muligheten til å prate norsk. Alle tre trekker frem at det er mange norske studenter der som de kan snakke med alene eller to og to. Informant D forteller også at det bare er gjennom slike arrangement har han muligheten til å kommunisere med nordmenn, fordi han ikke har noen norske venner. Informantene har mye han lurer på Norge, nordmenn og det han lærer på skolen, og synes det er bra at han kan få svar på alle spørsmålene sine der.

Selv om mange av informantene er fornøyde med språkkafé, er informant G en av dem som ikke liker å delta på språkkaféene: «Jeg liker ikke språkkafé. Fordi det er det samme som i språkpraksis, alle snakker jo morsmål. Det er ikke bra. Derfor gidder jeg ikke gå på språkkafe». Informant H forteller om lignende opplevelser av språkkafé som informant G:

«Det er litt det samme problemet som i klasserommet, det er for mye morsmål. Det er mange som bare kommer for å drikke kaffe og snakke med de de kjenner fra før på sine morsmål. [...] Jeg vil snakke med noen personer fra Norge».

Informantenes opplevelser av språkkafé er svært forskjellige, og jeg forstår at opplevelsen må avhenge av hvilken språkkafé deltakerne har deltatt på. På noen kaféer er det like mange nordmenn som innvandrere, mens på andre virker det, ifølge opplevelsene til Informant G og H, at det er få nordmenn og mange innvandrere. Hvis sistnevnte er tilfelle kan man gjennom informantenes fortellinger se samme tendens til bruk av morsmål som i klasserommet og på skolen, der flertallet ikke snakker norsk. Hvis dette er tilfelle vil verken klasserommet, skolen eller språkkafé fungere som naturlige møteplasser for øvelse og praktisering av det norske språket.

#### **5.2.4 «Du må lære språket og nye ord hver dag»**

Mye av språktreningen til informantene er organisert av eller i samarbeid med introduksjonsprogrammet. Flere ytrer at dette ikke er nok, og derfor lurte jeg på om det var andre situasjoner ellers hvor informantene kunne snakke norsk. Grunnen til at jeg lurte på dette, var hvordan de deltar som medborgere i det norske samfunnet. «Språket kommer heller ikke bare på skolen, du må jobbe og bruke språket, du må lære språket mer hver dag og nye ord hver dag» (informant C). Informant C fortalte meg at han synes det var viktig å bruke språket i hverdagen utenfor skolen og introduksjonsprogrammet, men det er lettere sagt enn gjort å gjøre dette. Selv bruker han sjelden det norske språket og er sjelden i kontakt med nordmenn. For Informant F er situasjonen annerledes, og hun er en av få som faktisk har jevnlig kontakt med nordmenn, ved at hun snakker med de som jobber i barnehagen til sine barn.

«Jeg snakker mye med de som jobber i barnehagen og de er ganske glade i å snakke med meg og det er en god sjanse for å snakke norsk. Jeg føler at det ikke bare er nok å gå til barnehagen, hente barna og smile, jeg tror det er bedre om vi snakker og har god kommunikasjon. Og når jeg forstår ingenting, og jeg spør dem så har de tid til å svare og forklare og alt sånn.»

Hun forteller at samtalene ofte ikke varer så lenge, men at de oppstår hver dag ved levering og henting av barna. Selv om det kun er korte samtaler, setter hun pris på kommunikasjonen med barnehageansatte, og ser på det som god øvelse i å praktisere norsk i en normal hverdagssituasjon.

De andre informantene har ikke den samme muligheten som informant F, men likevel forsøker de å opprette kontakt og relasjoner med nordmenn. Dette fortalte Informant B meg om at han forsøkte, da han deltok som frivillig på et stort arrangement i regi av Studentersamfunnet:

«En gang i høst gikk jeg til studentersamfunnet. Jeg så mange folk der inne og spurte etter resepsjon. Jeg ville inn og jobbe frivillig på studentersamfunnet. Hun ga meg billett for fem dager. Jeg skulle jobbe noen dager, men kunne være på konsert noen andre dager. Jeg fikk noen norske venner som jeg snakket litt med. Men det er litt vanskelig å snakke med norske folk. Noen norske folk er litt luringer. Hvis de ikke kjenner meg så snakker de ikke med meg med en gang.»

Informant B forteller at han snakket noe med andre nordmenn, men at han opplevde det som vanskelig å ta kontakt. Denne opplevelsen er han ikke alene om å ha. Flere av de andre informantene forteller om at de har forsøk å ta kontakt med nordmenn, enten det er i butikken eller på bussen, uten hell. Selv om de ytrer et ønske om å kommunisere med nordmenn, er det få som kommer med eksempler på situasjoner hvor de faktisk snakker med nordmenn.

### **5.3 Introduksjonsprogrammet er en heltidsjobb**

— «På lørdager så er jeg sliten etter en travel uke, da må jeg slappe av»

I utgangspunktet har informantene en ting til felles: de er nye i Norge og det er mye de skal lære, for å nå introduksjonsloven og introduksjonsprogrammets formål om å bli norske medborgere. Mye av dette læres gjennom undervisning og kurs i regi av introduksjonsprogrammet, men det krever også en hel del egeninnsats av informantene. Programmet er et heltidsprogram over to år og opptar mye av hverdagen til informantene. Derfor ønsket jeg å spørre informantene mine om hvordan en vanlig uke så ut for dem, hvordan de praktiserer og opplever egen hverdag, samt hva de gjør på fritiden sin. Formålet med disse spørsmålene var å finne ut av om informantene hadde like eller ulike opplevelser av introduksjonsprogrammet som et heltidsprogram.

#### **5.3.1 «I hverdagene så gjør jeg så mye at jeg ikke kommer hjem før sent»**

Som vist tidligere, fortalte informant A at det ikke var nok tid satt av til undervisning i forhold til hvor mye han måtte lære for å kunne bli en selvstendig og velfungerende norsk borger. Informantene forteller at de bruker mye tid på kvelden til å øve på oppgaver fra skolen, lese i

bøkene sine eller se på norske tv-programmer, som supplement til undervisningen gitt av introduksjonsprogrammet.

«Jeg bruker masse tid på å lese boka, og gjøre oppgaver. Noen ganger går jeg til biblioteket låner bøker, og leser. Også ser jeg på NRK og noen norske filmer. Fordi det er viktig for språket, for å lytte og for alt!» (informant A).

Informant A bor alene og bruker derfor tiden etter introduksjonsprogrammets undervisning og språkpraksis på å øve på egenhånd. Det tar tid å lære seg et språk, og man må øve for å bli bedre. Informant A forteller om en travel hverdag der mesteparten av tiden går til å lære seg det norske språket eller forstå den norske kulturen. I tillegg til å øve selv, forteller informant A at han deltar på de ulike kursene arrangert av introduksjonsprogrammet eller er med venner som også er fra Eritrea. Fritiden til informant A ligner svært på flere av de andre informantenes fritid. Når de ikke deltar på introduksjonsprogrammets ulike tilbud, er de enten med venner fra samme hjemland eller alene. De er alene når de gjør oppgaver eller leser, eller så ser de på TV alene.

Flere forteller også at de ikke føler de har noe spesielt mye fritid, noe som kommer tydelig frem i informant D sitt svar på spørsmålet om hva han gjør på fritiden: «Når jeg har fri, ja...». Informant F forteller også om en travel hverdag med mye som skjer og at han ofte kommer hjem sent på kvelden. Det å ikke ha mye fritid gjentar seg i intervjuet med informant C som har en travel hverdag bestående av introduksjonsprogrammets undervisning, kurs, språkpraksis, samt en deltidsjobb på hotell. I tillegg til dette har informant C familie som skal tas vare på. Tid med familie er også noe informant E forteller om. Hun leverer i barnehage, er i undervisning eller språkpraksis, henter i barnehage og er med barna på deres fritidsaktiviteter. Hun forteller om travle dager hvor hun ikke rekker å gjøre alt hun ønsker, som for eksempel å delta på språkkafé. Dette er også et eksempel som viser at introduksjonsprogrammet er et fulltidsprogram som opptar informantene store deler av dagen. Mange av informantene forteller om travle dager, og noen understreker at de trenger å bruke det som er igjen av tid til å være alene, fordi de blir sliten av å skulle konsentrere seg på skole eller i språkpraksis på dagtid.

### **5.3.2 «Det hadde vært fint med noen norske venner»**

Selv om alenetid er noe som settes pris på, forteller også noen av informantene de har ønsker om å ha noen norske venner å dele fritiden sin med.

«Det hadde vært fint med noen norske venner her i Trondheim. Men det er litt forskjellig kulturer da, i hjemlandet mitt så kan du få venner ved å si «hei hei hvordan går det med deg», men her i Norge jeg vet ikke helt hvordan jeg skal få venner. Jeg vet ikke hvor jeg kan finne en venn, det er litt vanskelig for meg» (Informant F).

Det å ikke vite hvordan man skal finne seg venner er en erfaring informant F ikke er alene om. Erfaringene informantene har med seg fra sine hjemland, kan ikke brukes på samme måte i Norge. De forteller at i hjemlandene deres kan man prate og få venner på bussen, på gata og ja, nesten overalt hvor man ferdes. Informant B forteller om sine første opplevelser med norsk busskultur:

«...men det er forskjellig, hvis man sammenligner norske folk og de fra Eritrea. Hvis jeg for eksempel sitter på buss i hjemlandet mitt og ser at noen sitter alene. Så kan jeg snakke med dem selv om jeg ikke kjenner dem. Vi kan snakke om alt. Men i Norge [ler litt]. Da jeg kom på bussen første gang så så jeg at alle satt bare alene, og jeg tenkte hvorfor sitter alle alene. Det var rart. Alle satt bare med mobiltelefonen eller med ørepropper i ørene. Kanskje det er kultur i Norge, jeg vet ikke».

Selv om informantene har få eller ingen norske venner de kan omgås med, betyr dette ikke at de alltid er alene på fritiden. Som nevnt ovenfor omgås de fleste med andre deltakere eller innvandrere fra samme hjemland eller som snakker samme språk. Dette gjelder blant annet informant D, som forteller meg at han ikke snakker så mye med nordmenn. På fritiden sin er han som oftest sammen med andre fra Eritrea som han snakker morsmål med. I slike sammenhenger blir problemet det samme som er gjentatt flere ganger i analysen, at språket som benyttes er morsmål fremfor norsk, og at de i større grad omgås med andre fra samme land eller andre deltakere på introduksjonsprogrammet. Dette gjelder i ulike kurs introduksjonsprogrammet organiserer; svømming, ski, datakurs osv., på lik linje som det gjelder informantenes fritidsaktiviteter, som for fire av åtte informanter er fotball arrangert av venner og andre innvandrere.

#### **5.4 Presentasjon og tolkning av observasjonsnotat**

Jeg er selv vært vikar i introduksjonsprogrammets undervisning, og på denne måte fått mulighet til et unikt innblikk i deltakernes skolehverdag. Som vikar var det mange ganger jeg ikke forsto hva elevene snakket om i timene, da de snakket språk jeg ikke kunne forstå med hverandre. Jeg gjorde også observasjoner av elever som brukte det norske språket i timene, men så fort de gikk ut av klasserommet skiftet over til morsmålet eller andre språk. Denne



mangelen på hverdagsnorsk har jeg også gjort observasjoner av underveis i forskningsprosessen. Mine observasjoner av deltakere på introduksjonsprogrammet eksemplifiserer på en god måte mye av det informantene selv forteller i intervjuene. Av mine fem observasjonsnotater har jeg valgt ut to jeg selv opplever som fruktbare å presentere. Grunnen til dette er at de i stor grad fungerer som supplement til funnene i intervjuene og at de har sammenheng med hvordan deltakerne opplever introduksjonsprogrammet som springbrett til det å være en norsk medborger. Det første observasjonsnotatet jeg skal presentere, er en observasjon jeg gjorde mens jeg ventet på en av mine informanter.

«Det er en rolig ettermiddag i skolens inngangsparti. En og annen elev går forbi meg, her jeg sitter på en benk i et hjørne av inngangspartiet. Det er fortsatt femten minutter til siste time er ferdig og til jeg har avtalt å møte en av mine informanter. Det kommer flere og flere elever forbi, de kommer i små grupper og prater ganske høyt sammen. Jeg forsøker å lytte, men forstår ikke hva de sier. Jeg tror det er en god blanding flere ulike språk» (Egne observasjonsnotater).

Det mest sentrale i denne observasjonen er det som knyttes til språk. Informantene er mest sannsynlig ferdig med dagens undervisning i norsk, og på veien ut av timene og skolen, observerer jeg ingen samtaler som foregår på norsk, kun på andre språk. Med dette mener jeg ikke å generalisere til at ingen snakker norsk, men at i de femten minuttene jeg observerte kunne jeg ikke høre én samtale på norsk.

Det andre observasjonsnotatet jeg skal presentere ble skrevet etter et gjennomført intervju. Jeg befant meg i kommunens lokaler og skulle til å pakke sammen sakene mine. I lokalet var det en sofakrok, en resepsjon og et høyt bord med stoler jeg hadde benyttet til ett av intervjuene. I sofakroken samles det en liten gruppe mennesker. To av personene kommer utenfra og inn døra, tre personer kommer fra andre rom i kommunens lokale og sistemann som ankommer sofakroken er min informant.

«Det samler seg en liten gruppe mennesker i sofakroken. De begynner å prate, og prater på et språk jeg ikke kan forstå. Informanten min er raskt borte hos gruppen og stiller seg ved sofaene for å prate med de andre, jeg forstår fortsatt ikke hva de snakker om» (Egne observasjonsnotater).

Samtalen foregår på et eller flere språk jeg ikke kan forstå. Gruppen består av ulike personer jeg antar er deltakere på introduksjonsprogrammet og kulturassistenter. Grunnen til at jeg finner denne observasjonen sentral er når jeg ser den i sammenheng med funn gjort i flere av

intervjuene. Flere av informantene, blant annet informanten i observasjonsnotatet, fortalte at det var for mange av deltakerne som heller snakket morsmålet sitt enn norsk i ulike sammenhenger knyttet til introduksjonsprogrammet. Flere av de som er eller har vært kulturassistenter fortalte at det var ganske sjelden de faktisk fikk praktisert norsk i sin språkpraksis. Det jeg finner interessant her er at det man sier og ønsker, sammenlignet med det man faktisk gjør ikke stemmer overens. Samtidig er det viktig å poengtere at det er mulighet for at en forskereffekt slår inn både i første og andre observasjon, og at de ulike grupperingene snakket på et annet språk grunnet min tilstedeværelse i lokalet.

## 6.0 Drøfting

I min analyse så jeg nærmere på deltakernes opplevelser av og perspektiver på introduksjonsprogrammet for nyankomne innvandrere. I dette kapitlet vil jeg diskutere min empiri opp mot studiens problemstilling, tidligere forskning og teorien presentert i kapittel 3. Jeg skal forklare og diskutere hvordan de nyankomne innvandrerne må resosialiseres for å kunne bli fullstendige deltakere i det norske samfunnet, samt viktigheten av gode språkferdigheter. Videre vil jeg også diskutere at kommunikasjon mellom og møteplasser for nyankomne innvandrere og nordmenn kan være avgjørende for integreringsprosessen. Nevnte faktorer vil diskuteres opp mot teori, før jeg vil avslutte med en diskusjon rundt integreringsbegrepet.

### 6.1 Introduksjonsprogrammet som integreringsarena eller informasjonsarena

Introduksjonsprogrammet er noe av det første nyankomne innvandrere møter i Norge. I programmet skal de lære kunnskaper og ferdigheter for å få styrket sine muligheter for deltakelse i yrkes- og samfunnsliv (Introduksjonsloven, 2003: § 1). I dette delkapitlet skal jeg diskutere hvorvidt introduksjonsprogrammet kan forstås som en integreringsarena eller det jeg har valgt å kalle en *informasjonsarena*.

På den ene siden kan tilegnelsen av kunnskaper og ferdigheter i det nye landet kan forstås som en sosialiseringssprosess. Som ny i Norge er det mye som skal lære om hvordan det norske samfunnet fungerer og hvordan de som bor der samhandler med hverandre, og på denne måten vokse inn og bli en del av det sosiale systemet (Hoëm, 1978). Det som er spesielt med innvandreres sosialisering er at de allerede har vært gjennom en sosialiseringssprosess i sitt opprinnelsesland, både primær- og sekundærsolisering, og har derfor med seg mange erfaringer og kunnskaper fra hjemlandene sine. Grunnet at dette ikke er den første sosialiseringen innvandrerne er gjennom, kan man forstå introduksjonsprogrammets opplæring i det norske språk og samfunn som en resosialiseringssprosess, for å bruke Kendalls (2006) begrep. Den nye kulturen skiller seg, for mine informanter, fra den de er sosialisert inn i. Derfor må de resosialiseres for å kunne bli en del av det norske samfunnet. På denne måten er det nærliggende å forstå introduksjonsprogrammet som en *integreringsarena* og at resosialiseringen har en integrerende funksjon. Denne integrerende funksjonen er også viktig for unngåelse av et polarisert samfunn der ulike grupperinger er totalt adskilt fra hverandre, hvor eksempelvis nyankomne innvandrerne er i en gruppe og nordmenn i en annen gruppe. Det mest problematiske ved et polarisert samfunn handler om dominans gruppene imellom. I

lys av Bourdieus forståelse av strukturelle føringer i samfunnet (Bourdieu, 2000; Prieur, 2006) vil det oppstå problemer hvis befolkningen deles inn i slike adskilte grupper der den ene dominerer over den andre. Problematikken med denne dominansen er noe jeg også finner igjen i en stortingsmelding fra Justis- og Beredskapsdepartementet (2015-2016). Der understrekes det at alle innbyggere skal tilhøre det samme fellesskapet, for å unngå polarisering mellom grupperinger i befolkningen.

Som en del av resosialiseringens forsøk på å unngå totalt adskilte grupper i befolkningen er det viktig at innvanderne tar med seg noe av det de er sosialisert inn i videre, slik at de ikke blir assimilert. Innvanderne må finne en balanse mellom å ta til seg det nye og ta vare på det gamle. Innvanderers balansegang mellom opprinnelig- og norsk kultur, sett i sammenheng med nordmenns åpenhet for integrering og inkludering av nye landsmenn i det norske samfunnet, kan kalles et kulturmøte hvor resultatet vil være en akkulturasjon, også kalt en kulturell endring. Langvarig akkulturasjon, kan forstås som et resultat av integrering som en toveis prosess der minoritet og majoritet til sammen utgjør en felles enhet.

På den andre siden er det nærliggende å forstå introduksjonsprogrammet som det jeg har valgt å kalle en *informasjonsarena* fremfor en integreringsarena. I denne forståelsen blir innvanderne presentert for all nødvendig informasjon for å fungere som selvstendige medborgere i det norske samfunnet. Dette innebærer at i stedet for å resosialiseres, får deltakere informasjon om hva som er typisk for det norske samfunnet, før de må «stå på egne ben» å forsøke å bruke informasjonen om det norske samfunnet til å integrere seg selv. Om et slikt informasjonsprogram vil gjøre at deltakerne får en styrket mulighet til deltakelse i samfunnet, vil selvfølgelig være individuelt betinget. Likevel tenderer min analyse til at deltakerne blir stående utenfor det norske samfunnet, uten relasjoner til nordmenn. I lys av funn om manglende relasjoner og kommunikasjon mellom informantene og nordmenn, samt i en forståelse av programmet som en informasjonsarena, er det nærliggende å tro at det ikke foregår en tosidig integreringsprosess innenfor introduksjonsprogrammets rammer. I min tolkning av informantenes opplevelser, får informantene informasjon om hvordan det norske samfunnet fungerer, om «typisk norsk kultur» og språk, uten at dette bidrar til direkte deltakelse i det norske samfunnet. Dette er i tråd med tidligere forskning hvor deltakerne settes i en lærings situasjon med fokus på norsk språk og samfunn, uten at dette fører til muligheten til relasjonsbygging med nordmenn (Djuve og Kavli, 2000; Rambøll, 2011; Ryen, 2004).

Et siste poeng jeg ønsker å trekke frem i dette delkapittelet er en tendens i analysen der informantene fant det vanskeligere å sette ord på det de har lært om norsk kultur enn om det norske språket. Dette finner jeg også igjen hos Joas og Knöbl (2011) som skriver at det selv for lokalbefolkningen, som her er nordmenn, kan være svært utfordrende å sette ord på normer de opplever som selvsagte i sin hverdag. Likevel fant jeg flere konkrete eksempler i datamaterialet som eksemplifiserer innlærte normer og norsk kultur, som vist i analysen om høflighetsfraser og eksempelet om at det i Norge ikke finnes «dårlig vær, bare dårlige klær» (informant B). I lys av en slik fortelling, kan man se tendenser til at innvandrerne i introduksjonsprogrammet på et vis blir inkludert i hva som kan tolkes som «typisk norsk», og på denne måten får en slags felles referanseramme med nordmenn.

## 6.2 Språkterskel

Introduksjonsprogrammet skal styrke deltakernes mulighet for deltakelse i norsk yrkes- og samfunnsliv, og inneholder derfor både undervisning i samfunnskunnskap og norsk. I dette delkapittelet vil jeg introdusere begrepet jeg har valgt å kalle *språkterskel*. Et begrep som beskriver språkferdighetenes viktighet for de nyankomne innvandrernes mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnsliv. Videre i delkapittelet skal jeg beskrive og diskutere språklæringsprosessen og se den i sammenheng med fenomenet jeg har valgt å kalle en *morsmålsdominans*.

I analysen finner jeg flere fortellinger som innebærer informantenes opplevelser av hvorfor språk er viktig for deres fremtid i Norge. Fortellingene inneholder også informasjon om at informantene lærer mye grammatikk og hvordan de skal skrive ord og setninger. Dette viser også tidligere forskning, at språklæring er helt sentralt for innvandrere (Berg, 1992; Fasting, 2013; Valenta, 2008). Fasting (2013) er en av flere som mener at språk er essensielt for integrering og at det er språket som åpner dører og skaper kommunikasjon mellom mennesker. På denne måten har språket en samlende funksjon som er med på å skape og opprettholde relasjon mellom individer. Den samlende funksjonen vil ifølge Horrigmo og Blakar (2011) kun gjelde for de som mestrer språket. Derfor vil de som ikke mestrer språket kunne oppleve en eksklusjon eller en avstand til de som kan språket, og språkets funksjon vil også være eksklusjon. I analysen fant jeg at flere av informantene opplevde denne distansen til nordmenn, og at de hadde få eller ingen relasjoner til nordmenn. Her vil derfor den samlende effekten språket har, ekskludere flere av mine informanter. Avstanden mellom majoriteten og minoritetene i samfunnet er ikke et nytt funn, det er også et funn i mye

tidligere forskning (Djuve og Kavli, 2000; Grønli, 2014; Ryen, 2004). Innvandrerne opplever sosial marginalisering i samfunnet og at et fåtall integrerer seg sosialt med nordmenn. Grønli (2014) og Ryen (2004) finner, som meg, at innvandrerne opplever det som vanskelig få kontakt og relasjoner med nordmenn. Dette kan skyldes at de ikke kan språket (Grønli, 2014; Ryen, 2004) eller at de ikke kjenner til de sosiale kodene i samfunnet (Valenta, 2009) som trengs for å oppnå kontakt med nordmenn. Dette kommer tydelig frem i mitt materiale i eksemplene til flere informanter som forteller at i hjemlandene sine er bussen et sted å prate med folk og få bekjente eller venner, mens i Norge opplever de bussen som et sted for stillhet.

På den ene siden vil nøkkelen til det norske samfunnet for innvandrerne med flyktningbakgrunn være gode norskkunnskaper. På den andre siden trenger de innpass i samfunnet og på arbeidsmarkedet for å nettopp lære seg det norske språket. På denne måten settes innvandrerne i en vanskelig situasjon, der innpass i samfunnet avhenger av språkkunnskaper og kunnskaper om sosiale koder, samtidig som språkkunnskaper og kunnskaper om sosiale koder avhenger av innpass i samfunnet. Situasjonen kan også beskrives som at innvandrerne får lov til å stå i døråpningen å se inn på det norske samfunnet, men at de ikke kommer seg over dørterskelen for å delta i samfunnet, fordi de enten mangler tilgang på arbeidsmarkedet eller gode norskkunnskaper. Et slikt fenomen, eller lettere sagt denne dørterskelen knyttet til språk har jeg valgt å kalle en *språkterskel*. I mine informanters tilfelle, vil det å ha gode nok norskkunnskaper gjøre at de får gå over terskelen og delta i samfunnet, samtidig vil svake språkkunnskaper innebære at informantene blir stående på utsiden av dørterskelen som observatører av samfunnet. På denne måten kan man si at språket på den ene siden kan være innvandrernes inngangsbillett til det norske samfunnet, samtidig som det på den andre siden kan være nettopp språket som hindrer innvandrernes samfunnsdeltakelse.

Tidligere forskning viser at å kunne et språk er helt sentralt for integrering og deltakelse i et samfunn, men det er også sentralt for min studie å diskutere hvordan språket læres. Voksne har større behov enn barn for å vite hvorfor de skal lære det de lærer og hva de skal bruke det til, sammenlignet med barn, samtidig som opplæringen må knyttes til hverdagen deres og oppleves relevant for fremtiden i Norge (VOX, 2016b). I min analyse kommer dette tydelig frem der informantene ønsker å oppnå mer enn språklæring i språkpraksis, de ønsker også at praksisen skal være innen personlige interesser og fagfelt. En annen faktor som spiller inn på hvordan innvandrerne lærer språket er læringsmiljøet i klasserommet. Læring skjer ikke bare

som en prosess hos et enkelt individ, men det skjer også individer imellom, der individene samarbeider. Dette kommer tydelig frem i min analyse der innvandrerne opplever det problematisk at meddeltakere bruker morsmål i timene fremfor å øve på norsk. På den ene siden kan det å bruke morsmål i læring være et redskap i læringsprosessen. På den andre siden kan bruken av morsmål tendere til det jeg har valgt å kalle en *morsmåldominans* i introduksjonsprogrammets undervisning, der innvandrerne bruker mer morsmål enn det norskespråket i sin skolehverdag. Morsmålsdominansen kan skyldes flere årsaker, blant annet de store forskjellene elevenes språkferdigheter (Ryen, 2004). Ryen (2004) hevder at en bedre nivådeling vil gi en fordel for læring, grunnet at elever og lærere opplever nivåforskjeller i klasserommet som negativt for lærings situasjonen.

I min analyse fant jeg at informantene opplevde et stort fokus på grammatikk og skriving, fremfor øvelse i muntlige ferdigheter. På den ene siden vil da informantenes opplevelser om læring av grammatikk i et klasserom ikke føles like nyttig som det å få pratet og praktisert norsk i hverdagslige situasjoner. På den andre siden er det viktig å lære språkets mange komponenter og hvordan det er bygd opp, for å forstå selve språket (Henriksen, 2011). Dette finner jeg også igjen i diverse tidligere forskning som for eksempel hos Rambøll (2011), hvor deltakerne er tilfredse med tilbudet om norskopplæring, men at de opplever mangelfull øvelse i muntlige ferdigheter.

Introduksjonsprogrammets forsøk på å inkludere muntlig øvelse er organisering av språkpraksis, men som i min studie viser seg å ligne mer på arbeidstrening enn språkpraksis. Mine informanter kunne fortelle om dager i språkpraksis der de ikke har fått muligheten til å praktisere norsk, men hvor de enten er alene eller sammen med andre deltakere der morsmål benyttes fremfor norsk. På den ene siden er hver deltaker selv ansvarlig for å velge å snakke norsk fremfor morsmålet. På den andre siden får jeg inntrykk av at deltakerne ønsker økt tilrettelegging og oppmuntring fra introduksjonsprogrammet til å praktisere det norske språket. Eksempelvis at lærere sørger for at normen i klasserommene er å snakke norsk, at språkpraksisen har mer fokus på språk enn selve arbeidet, og at det oppmuntres og tilrettelegges for økt bruk av norsk i de ulike kurs- og aktivitetssituasjonene. Et sentralt funn i analysen er språkbruk på språkkafé, som innebærer at deltakerne opplever noen av språkkaféene kun som møtested mellom ulike minoriteter, fremfor en møteplass mellom majoritet og minoritet, der minoritetene får øve på å praktisere norsk.

### **6.3 Kunstig integrering: mangel på møteplasser mellom innvandrere og det norske samfunnet**

Introduksjonsprogrammet for nyankomne flyktninger har siden midten av 2000-tallet vært Norges største og viktigste integreringstiltak (SSB, 2017b). Jeg skal i følgende delkapittel diskutere det jeg har funnet i min studie om dette integreringstiltaket, og vil i den sammenheng presentere begrepet jeg har valgt å kalle *kunstig integrering*. For meg beskriver begrepet hva som kan forekomme dersom introduksjonsprogrammets deltakere ikke blir integrert i det norske samfunnet, men heller i ett fellesskap der deltakerne samles på grunnlag av at de alle er nye i Norge. Altså i et fellesskap eller i en gruppering, som heller vil være parallelt med det allerede etablerte samfunnet og fellesskapet der nordmenn befinner seg, fremfor at de nyankomne innvandrerne og nordmenn lever i ett og samme fellesskap.

For integreringen som en tosidig prosess er det viktig at både nyankomne innvandrere og nordmenn er med og deltar sammen i samfunnets fellesskap (Djuve, 2000; Hylland Eriksen, 2001; Wikan, 1995). Valtonen (2002) understreker viktigheten av introduksjonsordningenes ansvar for å være en arena der majoriteten og minoritetene kan møtes. Det er ikke bare forskning som vektlegger møteplasser mellom nordmenn og de nyankomne innvandrere, men også Kunnskaps- og integreringsministeres statssekretær presenterer et av regjeringens største prosjekter, et integreringsløft, og poengterer at innvandrerne må inkluderes i små og store fellesskap i samfunnet (Jensen i Ringheim, 2018). Hvis de nyankomne innvandrerne skal møte det norske samfunnet og menneskene som bor der, er det helt sentralt at nordmenn må være med på denne prosessen. Det at samfunnet skal ta del i integreringsprosessen av nyankomne innvandrere er noe jeg opplever som mangelfullt i deler av tidligere forskning på temaet. Hos blant annet Valenta (2009), Grønli (2014) og Ryen (2004) finner jeg et stort fokus på kun den ene siden av integreringen som en tosidig prosess. Valenta (2009) beskriver at de nyankomne innvandrerne må få kunnskap om det nye samfunnet og hvordan de skal kommunisere med nordmenn, og introduserer begrepet rekonstruksjon av egen identitet. Videre beskrives det at å ha relasjoner til nordmenn er viktig for innvandrernes følelse av å være en del av det norske samfunnet, uten at det beskrives hvordan disse relasjonene kan bygges. Ryen (2004) og Grønli (2014) finner at introduksjonsprogrammets deltakere ikke har kontakt eller relasjoner med nordmenn, og skriver som Valenta ingenting om årsaker til manglende kontakt, men kun at dette er ønskelig.



På den ene siden er det som Valenta, Ryen og Grønli gjør, viktig å inkludere innvandrernes ferdigheter med tanke på hvordan de kan tilpasse seg det norske samfunnet. På den andre siden, i forståelsen av integrering som en tosidigprosess, er det vel så viktig å kunne vurdere integreringsprosessen med utgangspunkt i at samfunnet også skal tilpasse seg de nyankomne. Sistnevnte er også fraværende i mine informanternes opplevelse av introduksjonsprogrammet som integreringsarena, jf. informantens opplevelse av mangel på relasjoner og kontakt med nordmenn. Her skal det understrekes at jeg i min analyse finner spesielt én frivillig organisasjon (som informantene selv trekker frem) som har et tilbud for deltakere der de stiller på lik linje med nordmenn. Organisasjonen Norsk Start tilbyr samtalemøter og språkkaféer med funksjon som et samlingspunkt for norske studenter, introduksjonsprogrammets deltakere og alle andre i byen som ønsker å delta i kulturmøter og bidra til integrering i Trondheim by. I følge fortellinger i analysen er det nærliggende å tro at arrangementer i regi av Norsk Start inkluderer tosidigheten i integreringsbegrepet, der både innvandrerne og samfunnet tilpasser seg hverandre.

Videre i min studie finner jeg språkpraksisen svært sentral. Språkpraksisen er ikke bare introduksjonsprogrammets tilbud om muntlig trening til deltakerne, men er også et sted der deltakerne møter det norske samfunnet og arbeidslivet. I analysen fremkommer det at flere av informantene har gode opplevelser med språkpraksisen og de sier at de trives. Til tross for trivsel, tenderer analysen til at informantene ofte er alene i språkpraksisen. På denne måten mister språkpraksisen sin funksjon som arena for muntlig øvelse, men også som en møteplass mellom majoritetsbefolkningen og innvandrerne. Deltakerne forteller at de ofte er alene i praksis eller sammen med andre innvandrere, likevel opplever flere at de får et innblikk i hvordan en norsk arbeidshverdag er, enten det er i renholdbransjen, i en matbutikk, i kommunen eller på sykehjem.

Resultatet av dette er på den ene siden at språkpraksisen en møteplass med det norske samfunnet og en norsk arbeidshverdag. På den andre siden viser analysen at informantene ofte er alene eller sammen med andre deltakere, og språkpraksisen kan derfor ikke fungere som en møteplass mellom majoritets- og minoritetsbefolkningen. Ut i fra dette finner jeg det fruktbart å benytte begrepet jeg introduserte innledningsvis i delkapittelet, *kunstig integrering*. Begrepet beskriver situasjonen der innvandrerne ikke blir integrert i det norske samfunnet, men heller i ett eget fellesskap der innvandrerne samles på grunnlag av at de alle er nye i Norge. Hvis jeg ser språkpraksisen og dets formål om å styrke språkferdigheter og møte en

norsk arbeidshverdag, i lys av begrepet *kunstig integrering*, finner jeg at språkpraksisen ikke fungerer etter sin hensikt. I stedet for å få øvelse i norskferdigheter og møte det norske arbeidslivet, møter innvandrerne andre i samme situasjon som dem selv. Fremfor at språkpraksisen er en arena for øvelse i muntlige- og sosiale ferdigheter der innvandrerne får mulighet til å treffe og bli integrert med nordmenn, er språkpraksisen en arena der innvandrerne introduseres til et parallelt fellesskap som nordmenn ikke er en del av. Det er ut i fra dette jeg har utledet begrepet *kunstig integrering*.

Språkpraksisen er ikke alene om den manglende funksjonen som en naturlig møteplass mellom majoriteten og minoritetene og det jeg valgte å betegne som en *kunstig integrering*. Språkkaféene skal i utgangspunktet fungere som et møtested for praktisering av norsk der deltakerne kan møte nordmenn. Likevel viser min analyse tendensen til at språkkaféene ofte blir brukt som møtested der de med samme morsmål snakker med hverandre. Informantene opplever det som lite hensiktsmessig å delta på språkkafé der praktisering av norsk ikke foregår, og at det blir sett på som unødvendig bruk av tid i en ellers travel hverdag. Derfor velger enkelte informanter i denne studien å prioritere bort språkkafé. Noen av informantene søker til situasjoner der de selv tar initiativet til å praktisere norsk, som eksempelvis informantene som daglig snakker med barnehageansatt eller informantene som selv oppsøkte studentersamfunnet for å arbeide frivillig. Andre informanter derimot, erstatter ikke tilbudet med lignende situasjoner for språktrening.

Selv om informantene opplever mangel på muntlig øvelse i norsk ved deltakelse på språkkaféene, må det understrekes at det i analysen er én kafé som skiller seg ut, arrangert av studentorganisasjonen Norsk Start. Dette gjelder både på språkkaféene organisasjonen arrangerer, men også på de ukentlige samtalemøtene. Det som skiller denne møteplassen fra de andre som nevnes av informantene, er det antallet norske studenter som møter opp for å ha samtaler med innvandrerne. Innvandrerne opplever at de hos Norsk Start får mulighet til å ha en en-til-en eller to-til-en samtale med en norsk student, hvor de får god tid til å praktisere sin norsk. Denne måten å arrangere en språkkafé kan oppleves som en naturlig møteplass mellom minoriteter og majoriteten. Analysen viser variasjoner i informantenes opplevelser og deltakelse på språkkafé, og denne variasjonen viser også tidligere forskning. Grønli (2014) finner at det er store variasjoner i deltakernes opplevelser av introduksjonsprogrammet og aktiviteter tilknyttet dette. Videre understrekes det at frivillige organisasjoners bidrag er svært sentralt for deltakernes opplevelser av de første to årene i Norge (Grønli, 2014). Trondheim

kommune samarbeider med flere frivillige organisasjoner for at tilbudet til deltakerne skal bli best mulig. Et slikt samarbeid er for det første viktig for selve tilbudet innvandrerne får. For det andre er det også en måte å vise innvandrerne en sentral side av noe som kan vurderes som typisk for det norske samfunnet, nemlig frivillighet og dugnad. På denne måten er frivillige organisasjoners bidrag viktig for selve tilbudet, samtidig som frivillige organisasjoner blir en del av opplæringen i hvordan store deler av organisasjonslivet i Norge fungerer.

Oppsummert kan en si at informantene ikke opplever språkpraksis og språkkaféer som ideelle eller naturlige møteplass mellom nordmenn og innvandrere. Fremfor at det er integrering i det norske samfunnet som foregår, forekommer heller en integrering av innvandrerne i et eget og parallelt fellesskap, som er det jeg har valgt å kalle *kunstig integrering*. Både språkpraksisen og kaféene er et forsøk på en møteplass for å praktisere norsk, men som analysen viser er det en tendens til at flere av informantene ikke får snakket norsk på disse møteplassene, fordi det er for få nordmenn og for mange innvandrere. Tendensen er istedenfor en opplevelse av språkpraksis som arbeidstrening og språkkafé som et møtested hvor de kan treffe andre deltakere og snakke morsmålet sitt. Likevel må det påpekes at det er organisasjons tilbud som skiller seg ut som en naturlig møteplass mellom majoriteten og minoritetene, studentorganisasjonen Norsk Start.

#### **6.4 Innvandrernes kapital gir muligheter til «bonding» fremfor «bridging»**

Mine informanter fortalte meg at det var mye å sette seg inn i og lære når de kom som nye til Norge. Det å være helt ny i et land er en av hovedutfordringene Valenta (2009) diskuterer i sin forskning, der han også beskriver innvandrernes integreringsprosess som rekonstruksjon av sosial identitet. Innvandrerne må lære seg språk, normer og kultur, slik at de kan fungere som medborgere i samfunnet (Brochmann, 2002). Denne læringsprosessen oppleves av informantene som utfordrende av to grunner; den første grunnen er informantenes opplevelser fra hjemland og flukt. Informantene har flyktet fra sine hjemland og bærer derfor med seg opplevelser fra selve flukten, bekymringer for hjemland, familie og venner. Den andre grunnen til at læringsprosessen oppleves som utfordrende for mine informanter er at deres erfaringer, kunnskaper og ferdigheter fra hjemland nødvendigvis ikke er noe som øker deres mulighet for å delta i det norske samfunnet. I lys av Bourdieu, så har ikke innvandrerne rett kapital på feltet. Konkrete eksempler på dette kan innenfor den kulturelle kapitalen innebærer at skolegangen, utdanningen eller arbeidserfaring innvandrerne har fra før nødvendigvis ikke

har den samme verdien i Norge som den hadde i hjemlandet (Berg, 2000; Midtbøen, 2008; Valenta, 2008). Dette ser jeg eksempler på hos informant H som har språkpraksis på sykehjem, selv om han har lang erfaring som håndverker, eller hos informant E som tidligere har jobbet som sykepleier, men som har språkpraksis som kulturassistent.

Det at innvandrerne mangler kapital i det nye feltet, synliggjøres også gjennom deres sosiale nettverk. Innvandrerne er i en posisjon hvor de er nye i et land og i en startfase av å skape seg et sosialt nettverk. I lys av Bourdieus begreper, kan dette forstås å være mangel på en viss type sosial kapital. I lys av Putnam (2000) derimot som ser på sosial kapital som det som holder et samfunn sammen og skaper et vi, har innvandrerne sosial kapital ved at de kan skape et vi seg imellom. Hos informantene tenderer det til at de i større grad «bonder» med hverandre og andre i samme situasjon, fremfor å «bridge» til nordmenn. På den ene siden trenger det ikke være negativt at innvandrerne sosialiserer med hverandre fremfor med nordmenn, men på den andre siden vil mangler på relasjon med majoriteten og et lite nettverk, ifølge Berg (2000) være med på å påvirke innvandreres muligheter generelt i samfunnet og ikke minst på arbeidsmarkedet.

Innvandrerens posisjon i det nye feltet må også sees i sammenheng med hvordan den strukturelt bestemte konkurransen gjør at mangel på den rette kapitalen, gjør at man blir taper av den strukturelle maktkampen, som ifølge Bourdieu oppstår i feltet. I et felt vil det finnes de som dominerer og de som er dominerte, som da er offer for det Bourdieu og Prieur (1996) beskriver som symbolsk vold. I min studie vil innvandrerne være de som domineres over, og på denne måten et offer for samfunnets strukturelle makt. Dominansen er ikke noe majoritetsbefolkningen er bevisste over, men et systematisk utfall av hvordan strukturene i samfunnet er formet på.

Dominansen vil være med på å reprodusere avstanden mellom majoritet og minoritet, og et dramatisk utfall vil være at det skapes to adskilte grupperinger i samfunnet som lever parallelt med hverandre (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015-2016). Å leve parallelt trenger nødvendigvis ikke å være et problem. Dette skyldes at en kan leve vel så godt parallelt og ved siden av hverandre i to ulike grupperinger, som å leve sammen som en gruppe. Problemet oppstår derimot når strukturen i samfunnet gjør at den ene gruppen dominerer og den andre gruppen underordnes, noe som hindrer deltakerne i å bli integrert. Her kommer introduksjonsprogrammet inn, som skal fungere som en resosialiseringsarena for innvandrerne der de skal lære det de trenger for å fungere som selvstendige medborgere i

samfunnet. Dette maktforholdet mellom majoritet og minoritet er også noe Valenta (2009) forklarer som en stor utfordring for innvandrernes hverdag. Oppsummert handler dette, forstått i lys av Bourdieu, at for å være en fullstendig deltaker på et felt, må man være sosialisert inn i feltets doxa og ha den rette kapitalen på feltet. Her kommer introduksjonsprogrammets formål inn i bilde, fordi det er så viktig at innvandrene lærer normer, verdier og ferdigheter de trenger for å kunne delta i det samfunnet.

### **6.5 Oppsummering: integrering, en tosidig prosess?**

Det første poenget jeg vil trekke frem er at opplevelsene av introduksjonsprogrammet varierer fra deltaker til deltaker. Selv om opplevelsene varierer finner studien en tendens til at deltakerne stort sett er fornøyde med undervisningen. De understreker at det er mye å lære og sette seg inn i, noe jeg forstår som resosialiseringens største utfordringer. Introduksjonsprogrammet kan forstås som myndighetenes forsøk på å igangsette innvandrernes resosialiseringssprosess, som er helt sentralt for kvalifisering og sosialisering av innvandrene inn i det norske samfunnet. Analysen viser at deltakerne har vansker med å sette ord på hva de lærer, samtidig som de i intervjuene viste både gjennom språklige ferdigheter, kunnskaper og høflighetsfraser deler av hva de har lært. Det store spørsmål her er hvordan programmet fungerer som en integrerings- og resosialiseringssarena for dets deltakere. I denne sammenhengen er det betydningsfullt skille mellom forståelsen av programmet som en integreringsarena og en informasjonsarena. I analysen kommer flere og varierte opplevelser med introduksjonsprogrammet frem. På den ene siden kan jeg tolke mange av disse opplevelsene som en forståelse av introduksjonsprogrammet som en integreringsarena. På den andre siden fortalte samtlige at de hadde lite kontakt med majoritetsbefolkningen i Norge, som er et viktig poeng å se i sammenheng med integreringspolitikken formål, presentert innledningsvis. Hvis målet er at majoritet og minoriteter skal leve sammen, slik at en unngår et polarisert samfunn, må jeg understreke at jeg i denne studien, blant samtlige informanter, fant lite eller tilnærmet ingen kontakt mellom informantene og nordmenn. Med utgangspunkt i min studie, kan en tolke at programmet i dag fungerer mer som en arena for informasjon, og ikke en arena der deltakerne kan få muligheten til å delta på lik linje med nordmenn i samfunnet.

Det andre poenget jeg vil trekke frem knyttes til språk. Det ble mye fokus på språk i intervjuene, noe som førte til at det språk også ble en viktig faktor i drøftingen. Dette kan ha sammenheng med at språk er svært sentralt for deltakernes hverdag, enten det gjelder det

norske språket eller morsmålsdominans. Samtidig som det kan ha sammenheng med at det faktisk er mangel på arenaer for trening av muntlige ferdigheter. I klasserommet opplevde deltakerne en morsmålsdominans samtidig som morsmålet brukes som et redskap i læringsprosessen. Det å finne balansen i hvor mye, eventuelt hvor lite morsmålsbruk som er nødvendig kan derfor være utfordrende. Språkpraksisen legger til rette for at deltakerne skal få øve på muntlige ferdigheter også utenfor klasserommet. Tendensen i min studie er at språkpraksisen fungerer mer som en arbeidspraksis der fokuset på å snakke norsk ikke er tilstede. Disse to funnene, sett i lys av hverandre viser at deltakerne verken får muntlig øvelse på skolen eller i språkpraksisen. Dette kan for mange innebære mangelfull utvikling av språkferdigheter i norsk. Min studie fant at norskkunnskaper kan avgjøre om de nyankomne innvandrerne får delta eller ikke i samfunns- og arbeidsliv. Her introduserte jeg begrepet språkterskel, som innebærer at innvandrere med gode norskkunnskaper vil kunne ta steget over terskelen og delta i samfunnet. For de som mangler gode norskkunnskaper derimot, vil språkterskelen være et hinder for samfunnsdeltakelse.

Det er ikke kun språket som har betydning, men også kapitalen de nyankomne innvandrerne har. Min studie viser også at kapitalen de nyankomne innvandrerne har og oppnår, gir dem større mulighet for «bonding» med andre innvandrere, fremfor muligheten til «bridging» med nordmenn. Språkferdigheter og kapital vil på denne måten enten fungerer som en inngangsbillett eller et hinder for deltakernes deltakelse i det norske samfunnet. I denne sammenhengen finner jeg det sentralt og nok en gang understreke risikoen for utvikling av to adskilte parallelle samfunn. I utgangspunktet er det ikke problematisk å leve parallelt, men problemet oppstår når strukturen i samfunnet gir majoritetsbefolkningen makt over minoritetene som i en slik situasjon vil være ofrene for samfunnets strukturelle makt.

Det neste jeg ønsker å trekke frem i denne oppsummeringen er begrepet *kunstig integrering*. Introduksjonsprogrammet tilrettelegger for aktiviteter der deltakerne kan øve på deltakelse i samfunnet, og tilbyr blant annet, i samarbeid med frivillige organisasjoner og språkkafeer. I følge Valtonen (2002) burde slike kafeer fungere som en naturlig møteplass mellom majoritet og minoritet. Likevel viser denne studien at flere av kaféene kun fungerer som møteplass mellom ulike minoriteter, fremfor en møteplass mellom minoriteter og majoritetsbefolkningen. I denne sammenhengen introduserte jeg begrepet *kunstig integrering*, som i min studie kan være en forklaring på hva som kjennetegner deltakernes situasjon. I lys av Putnams begreper er det igjen kun «bonding» deltakerne imellom som foregår. I denne

sammenheng ønsker jeg likevel å understreke at det en møteplass som skiller seg ut, arrangert av Norsk Start, hvor et stort antall studenter fra majoritetsbefolkningen møter minoriteter til uformelle samtaler. I følge resultatene er Norsk Start et godt eksempel på en naturlig møteplass mellom majoritet og minoriteter og en arena der «bridging» i stor grad foregår

Hvis en, som Djuve (2011:14) vurderer integrering som en tosidig prosess, innebærer det at innvandrerne skal lære og tilpasse seg det norske samfunnet, samtidig som majoritetsbefolkningen i Norge skal lære om og tilpasse seg innvandrerne. Oppfatningen av integrering som en tosidig prosess, forstår jeg som et forsøk på å minimere risikoen for assimilering. På denne måten kan kulturmøtet mellom minoriteter og majoriteter føre til en kulturell endring, hvor resultatet ikke vil være majoritetskultur eller innvandrerkultur, men en god blanding av begge deler. Likevel viser analysen og drøftingen at deltakerne opplever i kun den ene siden av integreringen introduksjonsprogrammet, der det er innvandrerne som skal inkluderes i et allerede etablert samfunn. I stedet for å få styrket muligheten til å delta i det norske samfunnet, får innvandrerne mulighet til å bli kjent med hverandre og skape et eget fellesskap som befinner seg parallelt med i et allerede bestående samfunn. Dette innebærer altså at det, ifølge min studie, tenderer til at forståelse av integreringsbegrepets tosidighet ikke er inkludert i introduksjonsprogrammet for nyankomne flyktninger i Trondheim kommune.

I denne sammenhengen er det sentralt å diskutere om integreringens tosidighet ikke er inkludert i intensjonen til introduksjonsprogrammet eller om det er en uheldig konsekvens av dagens introduksjonsprogram. På den ene siden finner jeg formålet med programmet som er å styrke deltakernes mulighet til deltakelse i samfunns- og yrkesliv. Ut i fra dette kan det være nærliggende å tro at introduksjonsprogrammet kun skal kvalifisere sine deltakere til deltakelse i et allerede eksisterende samfunn, noe som innebærer at integreringsprosessens tosidighet ikke er inkludert i programmets intensjon og praksis. På den andre siden er introduksjonsprogrammet Norges største og viktigste integreringstiltak (SSB, 2017b), samtidig som et politisk mål er at alle innbyggere skal tilhøre det norske samfunnet og at man skal unngå polarisering mellom ulike grupper i befolkningen (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015-2016). Med utgangspunkt i sistnevnte kan man tolke den mangelfulle inkluderingen av integreringens tosidighet som en uheldig side av dagens introduksjonsprogram.





## 7.0 Avslutning

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan deltakerne i introduksjonsprogrammet opplever programmet som integreringsarena. Jeg har benyttet meg av empiri hentet fra åtte intervjuer, for å få tak i deltakernes perspektiv, samt supplementære empiri hentet fra egne observasjonsnotater. Empirien har jeg sett i sammenheng med ulike teorier om sosialisering, integrering og kapital, for å kunne si noe mer om hvordan integreringen i Trondheim kommune fungerer, ut i fra et deltakerperspektiv. I dette avsluttende kapitlet skal jeg tydeliggjøre svaret på problemstillingen om hvordan introduksjonsprogrammets opplevs som en integreringsarena av deltakerne. Avslutningsvis vil jeg også reflektere over oppgavens bidrag i forskningsfeltet, samt presentere noen korte refleksjoner om videre forskning på introduksjonsprogrammet som arena for integrering av nyankomne innvandrere.

### 7.1 Konklusjon

I oppgavens problemformulering søker jeg svar på hvordan deltakerne opplever introduksjonsprogrammet som integreringsarena. Studien har undersøkt introduksjonsprogrammet i et deltakerperspektiv, og kan derfor bidra til økt forståelse av deltakernes egne opplevelser av og erfaringer med introduksjonsprogrammet. Studien belyser dagens introduksjonsprogram og diskuterer deltakeres ulike opplevelser av introduksjonsprogrammet. Som vist i kapittel fem, er det mange som har positive opplevelser med introduksjonsprogrammet. Likevel når ikke Trondheim kommune egen målsetting om antall deltakere ut i arbeid eller ordinær utdanning etter fullført program (Trondheim kommune, 2016:74). Med dette tatt i betraktning, håper jeg at min studie kan bidra med refleksjoner til en forbedret introduksjonsordning for nyankomne innvandrere.

Opplevelsene av introduksjonsprogrammet varierer fra deltaker til deltaker. Det er mange som er fornøyd med programmets innhold, samtidig som det er flere som påpeker egne opplevelser knyttet til utfordringer i undervisningen og språkpraksis. I deltakernes opplevelser av programmet som integreringsarena finner jeg også mangler på relasjoner til nordmenn sentralt. Med utgangspunkt i forståelsen av integrering som en tosidig prosess, viser min studie at deltakerne i introduksjonsprogrammet oftest kun opplever den ene siden av integreringens tosidighet, der de selv skal lære om og tilpasse seg det norske samfunnet. Selv om introduksjonsprogrammet er Norges største og viktigste integreringstiltak (SSB, 2017b), har jeg valgt å kalle innvandrernes integrering i det norske samfunnet for *kunstig integrering*. Dette skyldes at deltakerne møter andre i samme situasjon, fremfor at de møter det norske

samfunnet og nordmennene som befinner seg der. På denne måten er programmet mer det jeg kaller en informasjonsarena fremfor en integreringsarena. I denne sammenheng er det to poeng jeg ønsker å spesielt trekke frem i denne konklusjonen. Det første er Valtonens (2002) poeng om viktigheten av naturlige møteplasser mellom majoritet og minoritet for vellykket integrering. Det andre poenget er Jensens poeng (i Ringheim, 2018) om at innvandrene må inkluderes i små og store fellesskap i det norske samfunnet. Samtidig kan det at de nyankomne innvandrene får delta i små og store fellesskap i samfunnet være en forutsetning for at introduksjonsprogrammets deltakere skal oppleve begge siden av integreringens tosidighet. I min studie er det en organisasjon som spesielt skiller seg ut som en naturlig møteplass mellom majoritet og minoriteter, og der mine informanter opplever integrering som en tosidig prosess, Norsk Start. Samtalemøtene og språkkaféene til Norsk Start, gir introduksjonsprogrammets deltakere en stor og reell mulighet til å «bridge» til nordmenn, fremfor å kun «bonde» med andre i samme situasjon.

## **7.2 Veien videre**

Underveis i arbeidet med denne masteroppgaven har det kommet opp flere spørsmål og temaer som ikke besvares. Derfor vil jeg helt avslutningsvis i denne masteroppgaven presentere et utvalg av mulige forslag til videre forskning og undersøkelser.

Det første forslaget er en studie der antallet informanter økes, for å få et større bilde av hvordan introduksjonsprogrammet oppleves som integreringsarena. Da ville det vært lettere å si noe mer generelt om deltakernes opplevelser. Dette gjelder både innenfor Trondheim kommunes introduksjonsprogram, men også å undersøke introduksjonsprogrammet med flere informanter og i ulike kommuner.

Videre ville også en studie som kun fokuserer på morsmålsdominansen jeg finner som fenomen i denne studien. Morsmålsdominansen kan undersøkes i introduksjonsprogrammets undervisning og/eller i språkpraksisen, med formål å finne ut av hvordan det norske språket kan få mer fokus i selve undervisning og språkpraksis.

Min studie finner i stor grad at introduksjonsprogrammets fokuserer kun den ene siden av integreringen som en tosidig prosess. Derfor vil et forslag være videre forskning på hvordan samfunnet kan bli en større del av introduksjonsprogrammet. Her kan en slå sammen ulike deler av samfunnet og arenaer der nordmenn befinner seg som eksempelvis frivillige organisasjoner og arbeidsplasser, eller undersøke disse uavhengige av hverandre. Et siste forslag er en undersøkelse av eksempelvis organisasjonen Norsk Start og hva de gjør

annerledes for å fungere som en mer naturlig møteplass mellom nordmenn og nyankomne innvandrere.



## 8.0 Litteraturliste

- Barne- og likestillingsdepartementet. (2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk*. (Meld. St.6. 2012-2013) Hentet 03.04.18 fra [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/sec3?q=introduksjonsloven#match\\_0](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/sec3?q=introduksjonsloven#match_0)
- Berg, B. og Lauritsen, K. (2000). *I all verden! Rekruttering av innvandrere i norsk arbeidsliv*. Oslo: UDI, SINTEF IFIM.
- Berg, B. (1992). *Bakerst i køen? Om flyktningers deltakelse på arbeidsmarkedet*. Trondheim: SINTEF IFIM.
- Blom, S. (1998). *Levekår blant ikke-vestlige innvandrere i Norge*, Rapporter 98/16. Oslo: Statistisk Sentralbyrå.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. I Szeman, I. & Kaposy, T. (2011). *Cultural Theory. An Anthology*. (s.81-93) United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- Bourdieu, P. (2000). *Propos sur le champ politique*. Lyon : Presses universitaires.
- Bourdieu, P. (2006). *Kapitalens former*. Agora, nr 1-2.
- Bourdieu, P. og Prieur, A. (1996). *Symbolisk makt: artikler i utvalg*. Oslo: Pax.
- Bourdieu, P og Wacquant , Loïc J.D. (1996). *Refleksiv sosiologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brochmann, G. (2002). «Velferdsstat, integrasjon og majoritetens legitimitet». I: Grete Brochmann, Tordis Borchgrevink og Jon Rogstad, *Sand i maskineriet. Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge*, Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Djuve, A. B. (1999). *Integrering- Etniske minoriteter og de nordiske velferdsstatene*. Oslo: Fafo.
- Djuve, A. B., & Kavli, H. C. (2000). *Styring over eget liv: levekår og flytteaktivitet blant flyktninger i lys av myndighetenes bosettingsarbeid*. Oslo: Fafo.
- Djuve, A. B. (2011). *Introduksjonsordningen for nyankomne innvandrere*. (Doktorgradsavhandling). Trondheim: NTNU.
- Djuve, A. B. (2011). *Introduksjonsordningen for nyankomne innvandrere: et integreringspolitisk paradigmeskifte?* Oslo: Fafo.
- Djuve, A. B. (2017). *Introduksjonsprogram og norskopplæring. Hva virker - for hvem?* Oslo: Fafo.
- Eriksen, T. H. (2001). *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fasting, Mathilde. (2013). Språk åpner dører. *Språknytt*, 2013 (1) Hentet 24.01.18 fra <http://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/spraknytt-2013/Spraknytt-12013/Sprak-apner-dorer/>
- Grønli, J. K. (2014). *Korleis opplevast introduksjonsprogrammet for nyankomne innvandrere?* (Mastergradsavhandling) Trondheim: NTNU.
- Henriksen, R. S. (2011). *Det store mangfoldet. Utfordringer i norskopplæring for voksne innvandrere*. (Mastergradsavhandling). Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Hoëm, A. (1978). *Sosialisering. En teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Horrigmo, A. M. J., & Blakar, R. M. (2011). Språk er makt - Frem fra glemselen. *Stat & Styring* (2), 58-59. Hentet 05.10.17 fra <https://www.kompetansenorge.no/Grunnleggendeferdigheter/Voksenpedagogikk/Didtisk-relasjonsmodell/>

- IMDi. (2008). *Integrert, men diskriminert – en undersøkelse blant innvandrere fra Afrika, Asia, Øst-Europa og Sør- og Mellom-Amerika*. IMDi-rapport. Oslo, Integrerings- og mangfoldsdirektoratet.
- IMDi. (2011). *Godt no(rs)k? – om språk og integrering*. IMDi-rapport. Oslo, Integrerings- og mangfoldsdirektoratet.
- IMDi. (2016a). *Organisering og innholdet i opplæringen*. Hentet 05.10.17 fra: <https://www.imdi.no/opplaring-og-utdanning/norskopplaring/organisering-og-innholdet-i-opplaringen/>
- IMDi. (2016b). *Introduksjonsprogram- Mål og resultatstyring*. Hentet 05.10.17 fra: <https://www.imdi.no/opplaring-og-utdanning/introduksjonsprogram/tips-og-anbefalinger/>
- IMDi. (2018). *Bruk av språkpraksis i norskopplæringen*. Hentet 02.05.18 fra <https://www.imdi.no/om-imdi/aktuelt-na/bruk-av-sprakpraksis-i-norskopplaringen/>
- INNsats. (2016). *INNsats rapportering*. Trondheim: Kvalifiseringssenter for innvandrere-INN.
- INNsats. (2018). *INNsats- Trondheim*. Hentet 12.04.18 fra <https://www.facebook.com/INNsats-Trondheim-551281501695142/>
- Introduksjonsloven. (2003). *Lov av 4.juli 2003 nr. 80 om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere*. Hentet 07.09.17 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-80>
- Jakobsen, D.I. (2005). *Observasjon. Hvordan gjennomføres undersøkelser?* Kristiansand: Høyskoleforlaget (Cappelen). (S.159-163).
- Joas, H. & Knöbl, W. (2013). *Social Theory*. Cambridge: Cambridge University press.
- Justis- og beredskapsdepartementet (2015-2016) *Fra mottak til arbeidsliv – en effektiv integreringspolitikk*. (Meld. St. 30. 2015-2016). Hentet 03.04.18 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-30-20152016/id2499847/sec1>
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2016). *Lov til introduksjonsordningen og norskopplæring for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven)*. (Rundskriv G-01 09/2016) Hentet 07.09.17 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/4b44b3ea29554b4aa1e9169829b75b78/g01-2016.pdf>
- Kavli, H. C., Hagelund, A. og Bråthen, M. (2007). *Med rett til å lære og plikt til å delta: en evaluering av introduksjonsordningen for nyankomne flyktinger og innvandrere*. Oslo: Fafo.
- Kendall, D. (2010). *Sociology in our times, the Essentials*. USA: Wadsworth Publishing.
- Kommunal- og regionaldepartementet. (2003-2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse. Ansvar og frihet* (Meld. St.49 (2003-2004)). Hentet 03.04.18 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/4cd5860b96454b55b3d79eb8a472e768/no/dfs/stm200320040049000dddpdfs.pdf>
- Korsnes, O. (2008). *Sosiologisk leksikon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Marshall, T. H. (1965 [1950]). *Class, Citizenship and Social Development*. New York: Anchor Books, Doubleday & Company.
- Midtbøen, A. H. (2015). Etnisk diskriminering i arbeidsmarkedet. *Tidsskrift for samfunnsforskning* 55(1), 3–30.
- Nasjonalt fagorgan for kompetansopolitikk. (2012). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Hentet 05.10.17 fra [https://www.kompetansenorge.no/contentassets/f6594d5dde814b7bb5e9d2f4564ac13/laereplan\\_norsk\\_samfunnskunnskap\\_bm\\_web.pdf](https://www.kompetansenorge.no/contentassets/f6594d5dde814b7bb5e9d2f4564ac13/laereplan_norsk_samfunnskunnskap_bm_web.pdf)
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP modellen*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

- Norsk Start. (u.å). *Norsk Start – Studenter som jobber for bedre integrering av flyktninger i Trondheim*. Hentet 07.03.18 fra <https://norskstart.wordpress.com/page/>
- Prieur, A. & Sestoft, C. (2006). *Pierre Bourdieu: en introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone. The collapse and revival of American community* New York: Simon & Schuster.
- Rambøll. (2011). *Brukerundersøkelse om norskopplæring blant voksne innvandrere* (rapport for Integrerings og mangfoldsdirektoratet). Hentet fra <http://www.ramboll.no/presse/publikasjoner/2011/brugerundersokelse-i-norskopplaeringen>
- Ringheim, G. (2018, 21.april). Vil ha mindre papir, mer handling for å få innvandrere i jobb. *Dagbladet*. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/nyheter/vil-ha-mindre-papir-mer-handling-for-a-fa-innvandrere-i-jobb/69730842>
- Ryen, L. (2004). *Rett og plikt til norskopplæring for voksne innvandrere- norsk integreringspolitikk i praksis. En kvalitativ studie av norskopplæring for voksne innvandrere i Trondheim kommune*. (Mastergradsavhandling). Trondheim: NTNU.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvpoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlag.
- Slaatta, T. (2002). Med Bourdieu som utgangspunkt: Medienes makt. *Sosiologi i dag*. 32 (1), 93-126
- Statistisk sentralbyrå. (2014). *Oversikt over personer med ulik grad av Innvandringsbakgrunn*. Hentet 01.03.18 fra <http://www.ssb.no/en/befolkning/artikler-og-publikasjoner/attachment/175380?ts=145cbac2a08>
- Statistisk sentralbyrå. (2017a). *Innvandrere etter innvandringsbakgrunn*. Hentet 20.03.18 fra <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvgrunn>
- Statistisk sentralbyrå. (2017b). *Veien til en vellykket integrering?* Hentet 20.03.18 fra <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/artikler-og-publikasjoner/veien-til-en-vellykket-integrering>
- Statistisk sentralbyrå. (2017c). *Personer med flyktningbakgrunn*. Hentet 11.04.18 fra <https://www.ssb.no/flyktninger>
- Statistisk sentralbyrå. (2017d). *Innvandring i Norge 2017*. Hentet 11.04.18 fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/attachment/332154?ts=162901a1050>
- Statistisk sentralbyrå. (2017e). *Introduksjonsordningen for nyankomne innvandrere*. Hentet 11.04.18 fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/introinnv/aar-tidligere-deltakere>
- Thalgaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Trondheim kommune. (2012). *Årsrapport 2012*. Hentet 01.03.18 fra <https://www.trondheim.kommune.no/globalassets/10-bilder-og-filer/11-politikk-og-planer/arsrapporter/arsrapport-2012.pdf>
- Trondheim kommune. (2014). *Årsrapport 2014*. Hentet 01.03.18 fra <https://www.trondheim.kommune.no/globalassets/10-bilder-og-filer/11-politikk-og-planer/arsrapporter/arsrapport-2014.pdf>
- Trondheim kommune. (2016). *Årsrapport 2016*. Hentet 01.03.18 fra <https://www.trondheim.kommune.no/globalassets/10-bilder-og-filer/11-politikk-og-planer/arsrapporter/arsrapport-2016.pdf>
- Trondheim kommune. (2017). *Kvalifiseringscenteret for innvandrere-INN*. Hentet 07.09.17 fra <https://www.trondheim.kommune.no/inn/>.

- Valenta, M. (2008). *Finding friends after resettlement. A study of the social integration of immigrants and refugees, their personal networks and self-work in everyday life*. Doktoravhandling. NTNU, Trondheim.
- Valtonen, K. (2002). Social work with immigrants and refugees: developing a participationbased framework for anti-oppressive practice. Part 2. *British Journal of Social Work*, 32 (1), 113–120. Hentet 01.02.18 fra <http://bjsw.oxfordjournals.org/content/32/1/113.short>
- VOX- nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk. (2016a). *Didaktisk relasjonsmodell* Hentet 24.01.18 fra <https://www.kompetansenorge.no/Grunnleggendeferdigheter/Voksenpedagogikk/Didaktisk-relasjonsmodell/>
- VOX- nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk. (2016b). *Voksenpedagogikk* Hentet 24.01.18 fra <https://www.kompetansenorge.no/Grunnleggendeferdigheter/Voksenpedagogikk/>
- Walseth, K. (2008). Bridging and bonding social capital in Sport experiences of young women with an immigrant background. *Sport, Education and Society*. 13(1), 1-17.
- Wikan, U. (1995). *Mot en ny norsk underklasse: innvandrere, kultur og integrasjon*. Oslo: Gyldendal.
- Ølnes, A. og Stubbe, T. A. (2011). *Integrering av innvandrere i Orkdal*. Revisjonsrapport 2011. Orkdal kommune: Revisjon Midt-Norge IKS.
- Østerud, Ø. (2011). *Statsvitenskapelig leksikon*. Oslo: Universitetsforlaget.



## 9.0 Vedlegg

### Vedlegg nr. 1: Kort om profesjonsrelevans

I prosessen med denne mastergradsavhandlingen har jeg arbeidet selvstendig med alt fra litteratursøk og lesing av tidligere forskning, til gjennomføring av kvalitativ metode og analyse av egen empiri. Arbeidet har gitt meg god øvelse og ferdigheter i, samt kunnskaper om forskningsarbeid. Jeg mener at det å ha gjennomført et slikt arbeid er av relevans for min profesjon som lektor, fordi jeg sitter igjen med mye kunnskap om forsknings- og skriveprosess, men også fordi jeg sitter igjen med mye kunnskap om temaet jeg har undersøkt.

Temaet for min mastergradsavhandling er introduksjonsprogrammet som integreringsarena. Selv om jeg har gjort en kvalitativ analyse av deltakernes egne opplevelser av Trondheim kommunes introduksjonsprogram for nyankomne innvandrere, ser jeg flere sammenhenger mellom temaet og min fremtidige profesjon. Nedenfor har jeg laget en kort oversikt over eksempler på sentrale temaer med profesjonsrelevans:

- *Integrering*: Integrering i samfunnet kan knyttes til skolen, grunnet at skolen, i likhet med introduksjonsprogrammet, kan være en viktig integreringsarena.
- *Voksnes læring*: I oppgaven er jeg innom temaet voksnes læring. Et tema jeg kan dra nytte av om jeg skal jobbe som lektor i voksenopplæring og lignende.
- *Kulturmøter og kulturell endring*: Både i forarbeidet og underveis i skriveprosessen har jeg gjennom diverse litteratur og eget arbeid med intervju og analyse, fått innsikt i ulike kulturer og kulturelle møter. Dette er kunnskap jeg mener er av profesjonsrelevans, da skolen både i dag og i fremtiden vil være en arena der kulturmøter og kulturell endring forekommer.

Tilslutt vil jeg også nevne at jeg har, i arbeidet med mastergradsavhandlingen, styrket min nysgjerrighet på hvordan samfunnet rundt meg fungerer. Denne nysgjerrigheten skal jeg ta med meg inn i yrkeslivet som lektor, slik at jeg kan være med på å gjøre mine fremtidige elever nysgjerrig på alt som finnes både på innsiden og utsiden av skolens fire vegger.

Ingrid Skovdahl Moseng

Trondheim, April 2018



## Vedlegg nr. 2: Temabasert intervjuguide

Formål med intervjuene: Få tak i erfaringer og opplevelser deltakerne har med introduksjonsprogrammet.

### **Bakgrunnsinformasjon:**

Jeg begynner å stille noen spørsmål om bakgrunnen din.

- Hva er din alder?
- Kan du fortelle meg hvilke steder du har bodd før du kom til Norge?
- Hva gjorde du i hjemlandet ditt? (gikk du på skole? Utdanning? Jobb?)
- Kan du fortelle meg om din bosted/situasjon før og nå?
- Kan du fortelle litt om årsaken til at du bor i Norge nå?

### **Om introduksjonsprogrammet:**

Når var din oppstart?

Hva er din planlagte gjennomføringstid?

Hvor langt inn i programmet er du nå?

Kan du beskrive ditt personlige mål med programmet?

Hvordan foregår undervisningen? Hvordan er undervisningen her ift undervisning du har deltatt på tidligere?

Er det noe av undervisningen du liker spesielt godt? Er det noe du liker spesielt dårlig?

Hvordan får du bruk for det du lærer i den norske hverdagen?

Hva motiverer deg for å gå på norskkurs?

Kan du beskrive en typisk dag som deltaker i introduksjonsprogrammet?

Hvordan synes du det er å delta?

Hvordan er forholdet ditt til de andre deltakerne?

Hvordan synes du det er å forholde deg til de som jobber ved introduksjonsprogrammet?

Hjelper introduksjonsprogrammet deg til å finne ut av det norske systemet? Hvordan synes du det er å finne frem i det norske systemet?

Kan du fortelle litt om det som skjer utenfor EVOs lokaler?

Kan du fortelle litt om hvilke andre tilbud i Introduksjonsprogrammet du benytter deg av?

Hvordan ser du for deg hverdagen din når du er ferdig med introduksjonsprogrammet?

### **Fritiden**

Hva gjør du på fritiden utenom introduksjonsprogrammet?

Hva er dine erfaringer med å bruke det norske språket i på fritiden?

Hvor ofte leser du norske aviser? TV? Radio?

### **Integrering:**

Hva tror du skal til for at innvandrere skal bli integrert i det norske samfunnet?

Hvorfor er det viktig å lære norsk?

Hvor god er du til å skrive norsk? Snakke norsk?

Hva tror du er viktig for å bli god i norsk?

Er det spesielle situasjoner det er vanskelig å snakke norsk?

**Refleksjoner om introduksjonsprogrammet:**

Kan du forsøke å beskrive hva programmet har gitt deg? Opplevelser og erfaringer?

Er det noe du opplever i at du ikke fikk ut av programmet?

Er det noe ved programmet du kunne ønske var annerledes? Eller noe du ønsker deg av programmet?

Føler du at du har nådd programmets målsetning? Hvor er du i dag/hvor ser du deg selv ved avsluttet program? (jobb, utdanning osv)

**Til slutt**

Er det noe du opplever at jeg har glemt å spørre om? Er det noe mer du ønsker å fortelle? Er det noe annet jeg burde få med og frem i min oppgave?

Tusen takk for intervjuet!

### Vedlegg nr. 3: Informasjonsbrev til informanter

Mitt navn er Ingrid Skovdahl Moseng.

Jeg er masterstudent i sosiologi ved universitetet i Trondheim, NTNU. For tiden holder jeg på med min masteroppgave som handler om introduksjonsprogrammet og deltakeres erfaringer og opplevelser. Etter kommunens ønsker og anbefalinger ønsker jeg å intervjuere deltakere som deltar i norskopplæring spor 1 eller 2.

Masteroppgavens tittel er: *Introduksjonsprogrammet som integreringsarena: En kvalitativ analyse av deltakernes egne opplevelser av Trondheim kommunes introduksjonsprogram*

Formålet med prosjektet mitt er å få med kunnskap om hvordan integreringen gjennom introduksjonsprogrammet fungerer og om introduksjonsprogrammets formål fungerer. Jeg ønsker gjennom dette å bidra til økt integrering i samfunnet. For å klare å bidra trenger jeg hjelp av deltakere som kan dele sine erfaringer og opplevelser med introduksjonsprogrammet.

Intervjuene vil bli tatt opp på båndopptaker dersom informanten godkjenner dette. All informasjon som fremkommer vil være konfidensiell og jeg vil slette alle lydopptak etter at jeg har skrevet ned den informasjonen jeg trenger. Alle opplysninger kommer til å anonymiseres innen prosjektets slutt mai 2018, slik at ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven.

**Forespørsel om deltakelse:** Det er helt frivillig å delta på intervju, og dersom du takker ja kan du når som helst trekke deg fra intervjuet, og helt frem til prosjektet er avsluttet kan du trekke deg fra undersøkelsen. Prosjektet er innmeldt til Personvernombudet for forskning, NSD.

**Kontaktinformasjon:** Dersom det skulle være noen spørsmål i forkant eller etterkant av prosjektet eller i forbindelse med min masteroppgave kan jeg kontaktes på: [ingrismo@stud.ntnu.no](mailto:ingrismo@stud.ntnu.no) eller tlf: 99 44 76 28.

Veilederen min for masteroppgaven, Emil André Røyrvik, kan kontaktes per e-post: [emil.royrvik@ntnu.no](mailto:emil.royrvik@ntnu.no)

Med vennlig hilsen,

*Ingrid Skovdahl Moseng*



## Vedlegg nr. 4: NSD-skjema



Emil André Røyrvik  
Dragvoll  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 04.10.2017

Vår ref: 55685 / 3 / LAR

Deres dato:

Deres ref:

### Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.09.2017.  
Meldingen gjelder prosjektet:

55685	<i>Hvordan står det egentlig til med integreringen i Trondheim kommune? - En kvalitativ studie av Trondheim kommunes introduksjonsprogram</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Emil André Røyrvik</i>
Student	<i>Ingrid Skovdahl Moseng</i>

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, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema. 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](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Lasse André Raa

Kontaktperson: Lasse André Raa tlf: 55 58 20 59 / [Lasse.Raa@nsd.no](mailto:Lasse.Raa@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ingrid Skovdahl Moseng, [ingrismo@stud.ntnu.no](mailto:ingrismo@stud.ntnu.no)

Dokumenter er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.



### FORMÅL

Hvordan står det egentlig til med integreringen i Trondheim kommune? Introduksjonsprogrammet skal styrke nyankomne innvanderers mulighet til deltakelse i yrkes- og samfunnsliv. Hvordan erfares dette av deltakerne selv?

### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

### SENSITIVE OPPLYSNINGER

Det oppgis at det vil behandles sensitive personopplysninger relatert til etnisk bakgrunn eller politisk/filosofisk/religiøs oppfatning. Det bør utøves særlig forsiktighet ved behandling av sensitive personopplysninger, både når det gjelder etiske problemstillinger, innhenting av data og informasjonssikkerhet underveis.

### REKRUTTERING

Det oppgis at utvalget skal rekrutteres fra deltakere ved et introduksjonsprogram for flyktninger. Personvernombudet forutsetter at frivillighet, taushetsplikt og konfidensialitet blir ivaretatt under rekruttering av utvalget. Dette innebærer at forsker ikke kan få tilgang til kontaktopplysninger for potensielle informanter selv har samtykket til å delta eller bli kontaktet. Vi anbefaler at potensielle informanter gis mulighet til selv å ta kontakt med forsker dersom de ønsker å delta.

### DATASIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat datamaskin, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

### PROSJEKTSLUTT

Forventet prosjektslutt er 01.06.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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