

UNIVERSITETET I BERGEN

Å bli integrert

Introduksjonsprogrammet fra et muslimsk deltagerperspektiv

Christina K. Elmar



Masteroppgave i religionsvitenskap, AHKR, våren 2012

Å bli integrert

Abstract

This master's thesis explores opinions on the Norwegian introduction programme for newly arrived immigrants from the perspective of the participants. It is based on qualitative interviews with seven Muslim refugees in Western Norway.

The thesis focuses on three main aspects of their experience of coming to Norway as refugees and participating in the programme: how they describe their own religious identity, their evaluation of the education, and how they experience integration; whether they find it easy or hard to become a part of the local community where they now live.

The thesis is divided in three parts. The first part discusses the legal and political fundament for the programme. The second part presents the interviews with the informants, ordered thematically, with continuous analysis of the empirical data. In the third and final part, conclusions and reflections on the data are offered. These are then used to provide a further discussion of the Norwegian introduction programme in a national context, focusing on problems like funding, handling trauma related issues with the participants, and governmental integration strategies.

In general, the informants seem to be content with the programme, but they still find it hard to become integrated in the local community as a whole. This may be due to a lack of social arenas where the refugees (and other immigrants) can meet and interact with the local, established population on equal terms.

Forord

Å skrive en mastergradsoppgave har vært en ekstrem opplevelse, både på godt og vondt: lange dager, tunge stunder og en fantastisk følelse av mestring når man endelig ser at oppgaven tar form. Det har vært en krevende, lærerik og fornøylig prosess å skrive denne oppgaven, og det hadde ikke vært mulig uten en rekke flotte mennesker som har støttet og hjulpet meg på veien. Jeg vil rette en stor takk til alle medstudenter på lesesalen som har lest korrektur, gitt meg røyk, tegnet tankekart og vært uvurderlige støttespillere. Jeg vil også takke familien min – mamma, pappa, Daniel og Liesje – for all støtte, trøst og hjelp. Uten dere hadde jeg druknet i dette arbeidet. Jeg har også vært så heldig at jeg har hatt en fantastisk veileder, Håkan Rydving, som har trodd på meg og hjulpet meg på veien. Jeg er jätteglad for å ha hatt ham som støttespiller. Kaare-Andreas Krog ved IMDi Vest fortjener også en takk for nyttige tilbakemeldinger og interessante samtaler. Og sist, men aller viktigst, vil jeg takke Hussein, Adel Imam, Gita, Matin, Rama, Rawan og Muhammed for at de delte sine beretninger. Jeg har lært så utrolig mye av dem, og deres beretninger har inspirert meg. Tusen takk!

Innholdsfortegnelse

Forord	i
DEL 1	1
Kapittel 1: Innledning	3
Bakgrunn og motivasjon	3
Problemstillinger	5
Tidligere forskning	5
Intervjuene	7
Samtykke og anonymisering	8
Presentasjon av kommunen	8
Prosjektmodell	9
Begreper	12
Definisjonsmakt	17
Kapittel 2: Introduksjonsloven	19
Lovens bakgrunn, innhold og administrering	19
Målgruppe	21
Formål og omfang	22
Introduksjonsprogrammets innhold	23
Oppfølging og individuell tilpasset undervisning	25
Introduksjonsstønad	26
Oppsummering	27
DEL 2	29
Kapittel 3: Presentasjon av informantene	31
Adel Imam	31
Hussein	31
Matin og Gita	32
Rama	33

Mustafa	34
Rawan	34
Kapittel 4: Religiøs identitet.....	37
Identitet	37
Å være muslim.....	39
Forskjellige betydninger	44
Kontekstuelle framstillinger og fortolkning av identitetsnarrativer.....	47
Oppsummering.....	48
Kapittel 5: Introduksjonsprogrammets tiltak.....	49
Undervisning i norsk og samfunnskunnskap	49
Målformsproblemer	55
Språkpraksis.....	58
Aktiviteter med sikte på fysisk trening	62
Motivasjon og læringsutbytte	63
Oppfølging, individuell plan og tilpasset undervisning.....	67
Stress og bekymringer	69
Oppsummering.....	71
Kapittel 6: Å bli en del av samfunnet.....	73
Hva informantene prinsipielt tenker om integrering.....	74
Hvordan tiden utenom opplæringen tilbringes	79
Selvmotsigelser? Forholdet mellom handling og tanker	84
Miljøet en blir plassert i er avgjørende	86
Stedet og det sosiale miljøet informantene opptrer i	87
Tilhørighet og framtidsplaner	91
Oppsummering.....	94
DEL 3	95
Kapittel 7: Konklusjoner	97

Problemstilling 1	97
Problemstilling 2.....	97
Problemstilling 3.....	98
Kapittel 8: Refleksjoner og kommentarer	101
Integrering i den kulturelle dimensjonen	101
Kommunal forankring.....	103
Det sosiale miljøets innvirkning på integrering	104
Kommentarer til undervisningen	106
Eierskap over egen programdeltagelse og individualitet	107
Kapittel 9: Et mer holistisk integreringstilbud	109
Avslutning.....	111
Litteratur	113
Offentlige dokumenter.....	116
Appendiks 1: Intervjuguide 1	119
Appendiks 2: Intervjuguide 2	121
Appendiks 3: Informasjon til informanter og samtykkeerklæring	123

DEL 1

Kapittel 1: Innledning

Introduksjonsprogrammet opptar store deler av flyktningers tid de første to årene etter at de har fått innvilget oppholdstillatelse i Norge, noe som gjør at dette er deres hovedarena i det norske samfunnet den første tiden. Dette prosjektet vil ta opp noen understuderte temaer når det gjelder muslimske innvandrere som deltar i introduksjonsprogrammet. Generelt mener jeg at fokus på hvilken betydning religiøs og kulturell identitet kan ha for integreringsprosessen i stor grad har blitt oversett innen mitt eget fagfelt, men også innen samfunnsvitenskapelige fag. Muslimer blir ofte, spesielt av tabloidpressen, sett på som en ensartet gruppe der alle er ekstremister og ingen ønsker integrering. Men muslimer er like forskjellige som alle andre mennesker. De kommer fra forskjellige land, med ulik kulturell bagasje. De fleste ønsker å leve et godt liv i Norge, og de ønsker å bli en del av samfunnet.

Introduksjonsprogrammet bygger på både vesteuropeiske og særnorske idealer, pedagogiske metoder og politiske agendaer (Djuve, 2011). For veldig mange deltagere er dette ukjente konsepter og overgangen de møter når de kommer til Norge kan være brå og vanskelig.

En rekke spørsmål dukker opp når man skal undersøke muslimske deltageres erfaringer med introduksjonsprogrammet. Er introduksjonsprogrammet en god nok arena for å legge til rette for deltagelse i det norske samfunn? Er introduksjonen til det norske samfunnet som gis gjennom introduksjonsprogrammet god nok? Hva kan deltagerne forvente seg etter at programmet er gjennomført? Har deltagerne noen stemme i utformingen av programmet? Er deres stemme hørt? Er programmet tilrettelagt kulturelle og religiøse ulikheter? Denne undersøkelsen forsøker å drøfte noen av disse spørsmålene. Dette kapittelet vil gjøre rede for motivasjonen for valg av tema, og hvorfor prosjektet og intervjuene ble gjennomført nettopp i den kommunen som jeg har valgt ut.

Bakgrunn og motivasjon

Prosjektet ble hovedsakelig til på grunn av mine egne erfaringer fra arbeid med innvandrere. Jeg har i noen år vært engasjert i Flyktningguiden til Røde Kors, hvor jeg både har vært guide og gruppeleder. Der har jeg fått mange erfaringer med hvordan det er å arbeide med og å være venn med flyktninger som kommer til Norge. Gjennom dette arbeidet har jeg erfart hvordan kommunikasjonsproblemer kan føre til vanskeligheter med å skape kontakt mellom mennesker, samtidig som jeg har opplevd hvor lærerikt og interessant det er å bli kjent med mennesker med andre kulturbakgrunner. Jeg har også opplevd hvordan kulturforskjeller kan

gjøre hverdagslige ting vi som er en del av majoritetskulturen tar som selvfølgeligheter uoverkommelige. For eksempel kan enkle ting som å lese av strømmen hvert kvartal være helt fremmed, og at strømgninger består av både nettleie og faktisk strømforbruk blir kanskje uforståelig. Å få forklart hva dette innebærer uten å ha et felles språk å kommunisere på oppleves frustrerende, både for den som ikke forstår hvorfor han eller hun har fått to regninger i posten og for den som forsøker å forklare. Arbeidet med Flyktingguiden har gitt meg mange erfaringer jeg ikke ville vært foruten, og det har påvirket hvordan jeg oppfatter og samhandler med mennesker som snakker et annet språk enn meg selv og som har en annen kulturell, religiøs og nasjonal bakgrunn.

En av hovedgrunnene til at jeg valgte å hente informantene mine fra introduksjonsprogrammet i den kommunen jeg skriver om er at jeg selv har vært vikarlærer i voksenopplæringen i denne kommunen. Jeg startet i denne jobben våren 2011 og ble slik kjent med mange fantastiske deltagere som alle hadde noe å fortelle om hvordan de oppfatter introduksjonsprogrammet, om det å være bosatt i en mindre kommune i Norge og om hvilke fremtidsønsker de har. Denne jobben fikk jeg gjennom min fremtidige svigermor, som er rektor ved voksenopplæringen. Jeg ble interessert i hvordan deltagerne selv fortalte om introduksjonsprogrammet og hvordan deres oppfatning av programmet var veldig annerledes enn hvordan lærerne eller lederne ved voksenopplæringen omtalte det. Jeg begynte derfor å lete opp litteratur som formidler deltageres egne erfaringer med programmet, men fant lite dekkende informasjon. Dette gjorde at jeg bestemte meg for å vinkle min masteroppgave i retning av å la deltageres beretninger stå i fokus og la deres fortellinger være avgjørende for hvordan oppgaven bygges opp. Fem av mine informanter har jeg selv undervist i norsk eller samfunnskunnskap. Jeg har ikke hatt mange undervisningstimer med dem, men det er slik jeg har kommet i kontakt med dem og blitt kjent med dem. Da jeg startet med forarbeidet til intervjuene og skulle samle informanter ble det derfor viktig for meg å gjøre klart for deltagerne som ville la seg intervjuet at arbeidet med oppgaven ikke hadde noe med min jobb i voksenopplæringen å gjøre. Samtidig opplevde jeg det som en fordel at jeg kjente til undervisningsrutinene i voksenopplæringen, de andre lærerne og hvordan skolen og nærområdet rundt ser ut. Derfor ble det mye enklere å forstå flere av referansepunktene deltagerne hadde, og slik var jeg i stand til bedre å forstå hva de ønsket å fortelle. Samtidig tror jeg at deltagerne var mer åpne enn om jeg hadde vært en komplett fremmed. De hadde kjennskap til meg fra klasserommet og hadde der opplevd hvordan jeg kommuniserer og oppfører meg ovenfor andre. Dette gjorde selve intervjusituasjonen tryggere, og det gjorde det lettere å føre naturlige samtaler.

Jeg ønsker med denne avhandlingen å la noen få muslimske deltagere få uttale seg om programmet de deltar i, et program som utgjør store deler av hverdagen deres og et av deres første møter med Norge. Jeg ønsker å formidle hva de opplever gjennom programmet, hvordan de selv evaluerer sin deltagelse og tiltakene kommunen tilbyr gjennom programmet. Jeg gjør dette av egen nysgjerrighet og interesse, samtidig som jeg skulle ønske at fler lot deltagerne være med å evaluere introduksjonsprogrammet i kommunene. Jeg avslutter derfor denne oppgaven med en evaluering av introduksjonsprogrammet basert på beretningene til mine informanter.

Problemstillinger

Jeg formulerte tre spørsmål jeg ønsket å finne svar på gjennom undersøkelsen. Spørsmålene har blitt delvis omformulert og tilpasset etter hvert som jeg har arbeidet.

1. Opplever de muslimske deltagerne at de kan leve sine liv i samsvar med sine religiøse og kulturelle verdier her i Norge?
2. Opplever de muslimske deltagerne at introduksjonsprogrammet er med på å hjelpe dem til å oppnå sine fremtidsønsker?
3. Opplever de muslimske deltagerne at introduksjonsprogrammets tiltak tilpasses den enkeltes forutsetninger og ønsker om hva deltagelsen i programmet skal føre med seg?

Tidligere forskning

En hel del litteratur er blitt skrevet om muslimske innvandrere og integrering i Norge. Et vidt spekter av fokuseringsområder representeres, blant annet fokus på kvinner, nasjonale grupper og unge muslimer. Blant forskere som står bak denne litteraturen vil jeg trekke fram Nora Ahlberg (1990, 2006), Katrine Fangen (2008), Christine M. Jacobsen (2002, 2011), Jan Opsal (2005) og Sissel Østberg (2003), som representerer kun en liten del av litteraturen skrevet om muslimer i Norge.

Flere bøker, rapporter og avhandlinger om introduksjonsprogrammet har blitt skrevet siden det først ble utprøvd i 1998 og Introduksjonsloven trådte i kraft i 2003/2004. Blant de første var Hanne Cecilie Kavli (2003) sin rapport *Hvordan gikk det etterpå? En oppfølging av tidligere deltagere i forsøk med introduksjonsprogram gjennom telefonintervjuer og registerdata*. En rekke bøker har blitt utgitt med tilknytning til forskningsinstitusjonen Fafø (Fagbevegelsens senter for forskning, utredning og dokumentasjon). Eksempler på dette – i tillegg til Kavlis rapport – er *Med rett til å lære og plikt til å delta* (Kavli et al., 2007),

Kvinner i kvalifisering (Djuve et al., 2011), og *Introduksjonsordningen for nyankomne innvandrere* (Djuve, 2011). Ulike rapporter og utredninger er også skrevet i tilknytning ulike departementer, som flere NOU¹-rapporter og andre offentlige skriv (AID, 2008; KRD, 2003, 2004, 2005; NOU, 2011). Også utredninger og rapporter initiert av Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi) fokuserer på integreringsprogrammets effekt og forbedringspotensial (IMDi, 2008, 2011).

En tendens ved litteraturen om introduksjonsprogrammet er at den i mindre grad fokuserer på deltageres egne opplevelser og evalueringer tilknyttet programmet. Hovedsakelig formidler litteraturen i stedet hvordan introduksjonsprogrammet administreres, gjennomføres og evalueres av skoleledere, lærere, programveiledere og andre kommunale aktører. Selv om noe av litteraturen omhandler eller inkluderer brukerevalueringer – slik som Kavlis rapport fra 2003 – er dette likevel noe som er underrepresentert. Det bør derfor være et sterkere fokus på brukerne av integreringsprogrammer, og jeg ønsker med denne undersøkelsen å gi et bidrag til dette perspektivet.

Et poeng – som blant annet gjøres i IMDi-rapporten *Integrert, men diskriminert* (IMDi, 2008) – er at muslimske innvandrere virker å være en særlig sårbar gruppe i integreringsprosessen, da denne gruppen i større grad enn andre opplever å være utsatt for etnisk diskriminering (IMDi, 2008:7). Dette indikerer et behov for særskilt fokus på denne gruppen i forbindelse med utredninger av introduksjonsprogrammet. For å kunne gjennomføre undersøkelser som fokuserer på spesifikke religiøse grupper vil det naturligvis være fordelaktig at de som utfører analysen har høy kompetanse om den aktuelle religionen. Slik vil religionsvitenskapelig forskning om integrering være et viktig bidrag til forskning på integreringsfeltet, nettopp fordi slike forskere vil kunne fokusere på betydningen av religioners innvirkning på integreringsprosesser. Til nå er forskning på dette feltet i stor grad gjennomført av samfunnsvitere (som sosiologer, pedagoger, antropologer og statsvitere), men flere forskere som skriver om integrering har også en tverrfaglig utdanningsbakgrunn, som kombinerer både samfunnsvitenskapelige og kulturhistoriske/religionsvitenskapelige fagområder. En tverrfaglig forskning – hvor forskere med ulik faglig bakgrunn bidrar – vil kunne være med på å belyse forskningsfeltet fra ulike perspektiver og gi et mer helhetlig bilde av forskningsfeltets kompleksitet.

¹ Norges offentlige utredninger.

Intervjuene

I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en tematisk intervjuguide som jeg brukte under samtalene. Siden jeg aldri før har utført et slikt arbeid var jeg veldig nervøs for hvordan det skulle bli å intervju noen ut fra en allerede utarbeidet intervjuguide. Det viste seg raskt at den opprinnelige guiden ikke var til stor hjelp, og samtalen fløt av seg selv innenfor de temaene jeg ønsket informasjon om. Likevel bestemte jeg meg for å justere intervjuguiden etter å ha gjennomført fire intervjuer. Dette fordi jeg oppdaget at noen av de temaene jeg opprinnelig hadde ønsket informasjon om ikke ble relevante uten en del forkunnskaper som jeg ikke fikk kjennskap til gjennom spørsmålene i intervjuguiden. Jeg utarbeidet da en ny intervjuguide som supplerte den gamle, og hadde planlagt å intervju de fire jeg allerede hadde intervjuet på nytt, men på grunn av mangel på tid ble dette kun gjort med to av dem. De to andre informantene fra første intervjurunde hadde jeg i tillegg en rekke uformelle samtaler med som gav meg nyttig informasjon om temaene som manglet.

Intervjuene foregikk hjemme hos informantene eller på skolen etter skoletid og ble tatt opp på en diktafon. Jeg gjennomførte alle intervjuene selv, og de ble gjennomført med en eller flere andre til stede; dette fordi flere av informantene mine hadde behov for hjelp til å oversette deler av intervjusamtalen. Siden jeg ikke hadde midler til å engasjere en tolk ble jeg avhengig av at de andre informantene hjalp til med å oversette for dem som behersket norsk for dårlig til å forstå alle spørsmålene. De fleste av informantene har gode norskkunnskaper – slik at så lenge jeg forenklet språket mitt og snakket rolig var det få kommunikasjonsproblemer. Selv om dette var noe problematisk – særlig med tanke på at jeg ikke kunne forsikre meg om at den som oversatte formidlet det jeg eller den som ble intervjuet sa – fant jeg ingen bedre måte å gjøre dette på siden jeg verken behersker deres morsmål eller hadde ressurser til å leie inn en “nøytral” tolk. I hvilken grad den intervjuede ble påvirket av den eller de andre som var til stede, er vanskelig å si. Etter at intervjuene var gjennomført transkriberte jeg dem og analyserte dem tematisk. Dette la grunnlaget for kapitteinndelingen i oppgaven.

Intervjuene ble gjennomført over en halvårsperiode fra august 2011 til januar 2012. Jeg pendlet da fra Bergen til den aktuelle kommunen og oppholdt meg der i noen dager i strekk for å utføre intervjuene. Som nevnt tidligere er rektor ved voksenopplæringen i nær relasjon til meg. Selv om dette er noe problematisk valgte jeg å la masterprosjektet omhandle denne kommunen. Jeg gjorde den vurderingen at jeg ikke ville ha samme mulighet til å få kontakt med deltagerne i introduksjonsprogrammet i en annen kommune nettopp fordi jeg ikke kjente til undervisningssituasjonen og det geografiske området deltagerne bor og ferdes i. Rektoren

hjalp meg med å etablere kontakt med deltagerne, men ellers har hun ikke hatt noe med arbeidet med undersøkelsen å gjøre, annet enn å være en støttende reservemor som laget te til meg etter flere timer med intervjuer og pratet med meg om tankene jeg hadde om intervjuene. Selvfølgelig vil hennes rolle som både rektor og reservemor ha hatt en påvirkning på undersøkelsen, da hun er en person som står meg nært og som jeg har hatt mange interessante samtaler om introduksjonsprogrammet med. Jeg mener likevel at denne rollen ville blitt fylt av noen andre som ville påvirket meg lik så mye hadde hun ikke vært tilstede. Påvirkning er ikke til å unngå, særlig ikke når man begir seg ut i ukjent terreng. Det viktigste er at jeg er bevisst risikoen for påvirkning og har hatt et reflektert forhold til vår relasjon.

Samtykke og anonymisering

Samtlige informanter fikk i forkant av intervjuene skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet. Hver av informantene signerte så på samtykkeerklæringen som gir meg rett til å bruke deres beretninger fra intervjuene i masteroppgaven. Videre ble de informert om at de får tilgang til transkripsjoner av intervjuene og den ferdige teksten hvis de ønsker dette. De har også hatt anledning til å trekke seg fra prosjektet om de ønsker dette før oppgaven blir levert inn til sensur. Siden noen av informantene jeg intervjuet har et begrenset norsk språk var det vanskelig å gi dem tilstrekkelig informasjon om prosjektet, så jeg har i ettertid lurt på hvor mye av det jeg fortalte dem de egentlig forstod. Jeg har forsøkt å løse dette ved at jeg etter intervjuene spurte dem om de synes det er greit at jeg skrev om det de da hadde fortalt meg. Samtlige informanter gav muntlig samtykke til dette.

Alle informantene blir anonymisert og har fått nye navn som de selv har valgt. Jeg beskriver kun hvilken aldersgruppe de tilhører og hvilken nasjonal bakgrunn de har, noe alle informantene gav muntlig samtykke til.

Presentasjon av kommunen

Intervjuene er gjennomført i en distriktskommune på Vestlandet. Kommunens navn blir ikke nevnt av hensyn til informantene, ansatte ved voksenopplæringen og flyktningkontoret, samt fordi dette var et av kravene for at prosjektet fikk gjennomføringstillatelse fra kommunen. Selv om kommunen ikke blir navngitt, vil jeg likevel gi en kort beskrivelse av den.

Kommunen består av en rekke tettsteder, hvor voksenopplæringen holder til på det største. I overkant av 10.000 mennesker bor i kommunen, og om lag 2.200 av disse er bosatt på det største tettstedet. I følge Statistisk Sentralbyrå (SSB) har kommunen de siste fire årene hatt et

stabilt folketall med en liten befolkningsøkning grunnet høyere innflytning enn utflytning og flere fødsler enn dødsfall. Kommunens geografi bærer preg av å være en typisk vestlandskommune med fjell og fjorder. Det er i hovedsak en industri- og jordbrukskommune, hvor disse næringene sysselsetter de fleste som bor der i tillegg til skole- og helsesektoren, samt andre lokale næringer som butikker og lignende. En del pendler til andre kommuner i forbindelse med arbeid. Turisme er også en viktig kommunal inntektskilde, særlig i sommerhalvåret.

De siste seks årene har det årlig blitt bosatt i underkant av 20 flyktninger i kommunen hvert år. I tillegg til disse som er bosatt etter anmodning fra Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi), har kommunen også en liten andel personer som bosetter seg i kommunen etter familiegjenforening. Disse er enda færre enn de som bosettes av IMDi. Flyktningene blir bosatt rundt om på de forskjellige tettstedene, og de fleste blir tildelt kommunale boliger.

Voksenopplæringen og flyktningkontoret administreres av en etat som er rettet mot omsorg og tjenester for voksne bosatt i kommunen. I tillegg til disse to, har denne etaten blant annet også ansvar for sosialtjenesten, psykiatriske tjenester og rusomsorgen. Hvert av disse områdene arbeider selvstendig, men har den samme administrative lederen.

Prosjektmodell

I boken *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* presenterer Maxwell (2005) en modell hvor elementene som inngår påvirker hverandre og legger opp til at en beveger seg fram og tilbake mellom de ulike komponentene i modellen. "It [qualitative studies] does not begin from a predetermined starting point or proceed through a fixed sequence of steps, but involves interconnection and interaction among the different design components" (Maxwell, 2005:3). Istedenfor å ha en lineær modell, hvor et stadium i undersøkelsen fører til det neste, er dette en modell som viser hvordan en innen kvalitativ forskning hele tiden må tilpasse komponentene til hvordan undersøkelsen utvikler seg. Målene for undersøkelsen kan endre seg etter at empirien er blitt samlet inn, metoden må kanskje endres fordi den ikke passer til å innhente ønsket empiri og/eller nye teorier eller analysemetoder blir nødvendige for å tolke empirien.

Maxwells interaktive modell for hvordan man kan utforme kvalitative forskningsprosjekter har fem hovedkomponenter. Disse fem komponentene lar seg ikke oversette direkte til norsk uten å være misvisende, så jeg har derfor valgt å bruke følgende

betegnelser for bedre å beskrive hva de ulike komponentene er ment å omfatte: motivasjon (*goals*), bakgrunnskunnskap (*conceptual framework*), problemstilling (*research question*), metode (*method*) og gyldighet (*validity*) (Maxwell, 2005:4). Motivasjon beskriver begrunnelsene en har for hvorfor nettopp dette forskningsprosjektet er verdt å gjennomføre. Med bakgrunnskunnskap menes hvilke tidligere erfaringer og kunnskaper en har som har innvirkning på undersøkelsen og hva som danner fortolkningsrammene for emnet en skal skrive om. Det kan være hvilken utdanningsbakgrunn en har, hvilke erfaringer en har gjort seg og hvilke verdier og interesser som motiverer prosjektet. Problemstillingen beskriver nettopp hva en er ute etter å finne ut av. Metode beskriver hvordan det empiriske materialet er samlet inn og hvordan materialet analyseres. Gyldighet beskriver hvordan prosjektets konklusjoner eller resultater kan være mer eller mindre gyldige, og hvordan dette har blitt tenkt igjennom og vurdert underveis i arbeidet med prosjektet. I tillegg til disse fem hovedkomponentene er det mange andre faktorer som igjen påvirker prosjektarbeidet. Slike faktorer er ikke en del av selve utformingen av prosjektet, men er heller en del av det miljøet og de omstendighetene det gjennomføres i eller produkter av selve prosjektet. Det kan være personlige erfaringer, forskningsparadigmer, påvirkning fra tidligere forskning og så videre. I starten av mitt prosjekt laget jeg en egen modell med inspirasjon fra Maxwell for hvordan denne undersøkelsen skulle gjennomføres, og dette har vist seg veldig nyttig for å avgrense oppgavens omfang. Underveis har jeg måttet endre de ulike komponentenes innhold for at de skulle passe til prosjektet etter hvert som det utviklet seg.

Mål

Å gi muslimske deltagere en mulighet til å evaluere introduksjonsprogrammet

Egen nysgjerrighet for å finne ut av hva deltagere selv mener om programmet og i hvilken grad de kjenner til de formålene som er skrevet i loven

Å gjøre meg bedre kjent med debatten om norsk integreringspolitikk

Bakgrunnskunnskap

Arbeider selv som vikarlærer i Voksenopplæringen og er engasjert i flyktningguiden i Røde Kors.

Utdanning i religionsvitenskap med fokus på islam.

Teoretiske perspektiver fra sosialpsykologi og interkulturell psykologi.

Litteratur om muslimske flyktninger i Norge.

Problemstillinger

1. Opplever de muslimske deltagerne at de kan leve sine liv i samsvar med sine religiøse og kulturelle verdier her i Norge?
2. Opplever de muslimske deltagerne at introduksjonsprogrammet er med på å hjelpe dem til å oppnå sine fremtidsønsker?
3. Opplever de muslimske deltagerne at introduksjonsprogrammets tiltak tilpasses den enkeltes forutsetninger og ønsker om hva deltagelsen i programmet skal føre med seg?

Metode

Semi-strukturerte intervjuer: Jeg benytter en intervjuguide som er satt opp etter tema med forslag til spørsmål å stille. Tenkt å skulle hjelpe meg til å få alle deltagerne til å snakke om omtrent de samme temaene.

Feltsamtaler.

Samtaler med flere deltagere samtidig: dette særlig på grunn av at enkelte av dem jeg intervjuer har behov for hjelp til å forstå spørsmålene jeg stiller og å finne ord for å kunne gi svar. Jeg bruker derfor andre deltagere som jeg også intervjuer som tolker.

Tematisk analyse av transkripsjonene.

Gyldighet

De kontekstuelle framstillingene som blir fortalt gjennom intervjuene preges av at jeg som intervjuer jobber i voksenopplæringen.

Utredningen presenterer min tolkning av beretningene.

Antallet informanter gjør at det ikke er mulig å trekke generaliseringer fra intervjumaterialet.

Begreper

I en avhandling som omhandler integreringsprogrammer, er utfordringer i forhold til begrepsapparatet – både i tidligere litteratur og i det en selv forsøker å formidle – ikke til å unngå. Gjennom dette avsnittet vil jeg forsøke å gjøre rede for de mest sentrale begrepene som jeg anvender i denne undersøkelsen gjennom referanser til tidligere bruk av begrepene. I Norges offentlige utredninger (NOU) nr. 14 (2011), *Bedre integrering: mål, strategi, tiltak*, argumenteres det for at begrepsbruk som omtaler integrerings- og inkluderingsfeltet må være “presist og inkluderende” (NOU, 2011:27).² Vel så viktig som dette er det at begrepene som benyttes er forståelige for alle som ønsker å få med seg innholdet i det som skal formidles. Dette har vært en utfordring i arbeidet. En rekke begreper som brukes i integreringsdiskurser i Norge er uforståelige og ukjente for dem jeg har intervjuet på grunn av deres korte oppholdstid her i landet. I gjennomføringen av intervjuene har jeg derfor ikke kunnet benytte meg av begreper som ellers blir brukt til daglig av dem som snakker norsk flytende. Å forholde seg til korrekte begreper og kortfattede forklaringer var derfor umulig. I stedet har jeg etter beste evne forsøkt å formidle hva jeg tolker som betydningen av de mest sentrale begrepene som dominerer dette feltet, og formulert meg i samtalene på en slik måte at disse begrepstolkningene blir forstått av dem jeg intervjuet. Eksempelbruk ble avgjørende for å kunne formidle dette.

En annen utfordring er at mine informanter bruker noen av de begrepene de kjenner til om hverandre. Eksempler på dette er blant annet flyktning, innvandrere og utlending. Selv om dette ikke er et problem i intervjusituasjonen, er det likevel viktig å presisere disse begrepenes spesifikke betydning i denne skriftlige framstillingen. Dette vil jeg komme tilbake til i et avsnittene under.

Jeg velger dessuten å bruke noen begreper som mine informanter ikke bruker, av pragmatiske hensyn og av hensyn til formidlingsmuligheter. Med “pragmatiske hensyn” henviser jeg til at uten et konsist begrepsapparat vil det være vanskelig å formidle det jeg ønsker på en presis måte. Ved å avklare begrepenes betydning i innledningen blir det ikke lenger nødvendig å diskutere betydningen av begrepene senere. Å skrive en avhandling som omhandler integreringsfeltet uten å benytte seg av de vanligste begrepene som brukes innenfor og definerer dette feltet vil skape store utfordringer med tanke på formidlingsmuligheter. Derfor vil en rekke viktige begreper bli benyttet for å sikre at denne teksten kan settes i kontekst og sammenlignes med andre tekster innen samme fagfelt. I de

²At språk som omtaler inkluderingsfeltet skal være “inkluderende” virker noe upresist, men rapporten forklarer videre at språkbruken må være tilpasset den gitte konteksten kommunikasjonen finner sted i.

påfølgende avsnittene vil jeg gjøre rede for og definere de mest sentrale begrepene jeg anvender med bakgrunn i hvordan disse begrepene blir brukt i noen offentlige dokumenter, som statsmeldinger, lovforslag og Norges offentlige utredninger.

Integrering og inkludering

Integreringsbegrepet har blitt definert på ulikt vis til forskjellige tider, og definisjonene er ofte diffuse og mangelfulle. Hovedfokuset i definisjonene har variert, noe som eksemplene fra tre statsmeldinger vil vise. *Om flyktningpolitikken* (1994–1995) formidler en forståelse av begrepet som en gjensidig, kontinuerlig prosess som vil arte seg forskjellig fra individ til individ. I *Om innvandring og det flerkulturelle Norge* (1996–1997) forstås begrepet som selve målet om likestilling gjennom like muligheter, rettigheter og deltagelse for alle, uansett opprinnelse og som en motsats til assimileringbegrepet. I *Asyl- og flyktningpolitikken i Norge* (2000–2001) forklares integrering som inkludering av individer eller minoritetsgrupper på bakgrunn av like vilkår i samfunnet. Dette igjen forutsettes av at samfunnsgruppene gjensidig tilpasser seg hverandre.

I statsmeldingen *Mangfold gjennom inkludering og deltagelse* (2003–2004) foreslår Kommunal- og regionaldepartementet to mulige betydninger av integreringsbegrepet: (1) integrering som mål, og (2) integrering som prosess (KRD, 2004:29). Integrering som mål innebærer at integrering avhenger av i hvilken grad individer eller grupper er delaktige i samfunnet. Om de har jobb, har skaffet seg bolig i det ordinære boligmarkedet, deltar ved politiske valg og søker høyere utdanning er eksempler som indikerer at individer eller grupper har nådd målet om integrering. Det presiseres også at det er mulig å være ulikt integrert på ulike områder. Integrering som prosess innebærer en forståelse av integrering som veien personer må gjennom for å nå det endelige målet om full samfunnsinkludering og nyankomne innvandreres innlemmelse blant etablerte befolkningsgrupper. Gjensidig påvirkning forutsettes i denne forståelsen av integreringsbegrepet, og refererer både til at ulike parter påvirker hverandre og at ulike samfunnsgrupper tilpasser seg hverandre. Integrering er slik en prosess som fører fram til det endelige målet om inkludering.

I Prop. 1 S (2009–2010) fra Arbeids- og inkluderingsdepartementet gjøres det et skille mellom integrerings- og inkluderingspolitikk. Integreringspolitikken retter seg mot nyankomne innvandrere, med sikte på at disse raskest mulig skal komme inn i yrkes- og arbeidslivet. Dette skal gjøres gjennom deltagelse i kvalifiseringsprogrammer, som introduksjonsprogrammet. Inkluderingspolitikken derimot omhandler hvordan alle som bor i

Norge skal ha liker muligheter og plikter i samfunnet, og hvordan samfunnet skal organiseres for å kunne sikre dette. Grovt sett skaper dette et skille mellom kortsiktig integrering og langsiktig inkludering (NOU, 2011:27). Dette samsvarer med forståelsen av integrering som en prosess. Jeg vil ikke gå inn på fordelene og ulempene med en slik politisk inndeling, men en utredning om dette er å finne i NOU nr. 14 (2011).

Integrering har sin etymologi fra det latinske *integrare*, som betyr 'å gjøre fullkommen'. I *Bedre integrering: mål, strategi, tiltak* (NOU, 2011) står det, på vegne av Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, følgende:

Integrering av innvandrere handler konkret om kvalifisering, utdanning, arbeid, levekår og sosial mobilitet; innflytelse i demokratiske prosesser; deltagelse i sivilsamfunnet; og tilhørighet, respekt for forskjeller og lojalitet til felles verdier. Det er resultatene, altså hva som oppnås langs disse dimensjonene, som avgjør hvor vellykket integreringen er. (NOU, 2011:11–12)

Denne NOU-rapporten poengterer også at integrering er en tosidig prosess hvor både innvandrere og majoritetsbefolkningen gjensidig påvirker hverandre. Med tanke på begrepets etymologi – 'å gjøre fullkommen' – vil dette kunne vise til at innvandrerne skal bli en del av det helhetlige samfunnet samtidig som de er med på å utforme samfunnet.

I boken *Kvinner i kvalifisering – introduksjonsprogram for nyankomne flyktinger med liten utdanning og store omsorgsoppgaver* skriver Djuve, Kavli og Hagelund, med bakgrunn i Entzingers integreringsmodell, at "integrasjon i et nytt samfunn foregår langs ulike dimensjoner" (Djuve et al., 2011:83). Han Entzinger (2000) presenterer i artikkelen "The dynamics of integration policies: a multidimensional model" tre dimensjoner hvor integrering foregår: det juridisk-politiske feltet (rettigheter i staten), det sosio-økonomiske feltet (tiltak som gir like muligheter i arbeidsmarkedet) og det kulturelle feltet (tiltak som retter seg inn mot å skape tilhørighet i nasjonalt fellesskap og /eller regulerer forholdet mellom ulike kulturelle grupper innenfor nasjonalstaten). Entzingers påstand er at integreringspolitikk vil være mer velfungerende hvis politikken forholder seg til flere av dimensjonene og at tiltak som iverksettes er helhetlig utformet til å ta hensyn til disse (Entzinger, 2000).

Odelstingsproposisjonen *Om lov om introduksjonsordning for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven)* (2002–2003) presenterer blant annet økonomisk selvstendighet og innsikt i norske samfunnsforhold som introduksjonslovens formål, og slik innlemmes både sosio-økonomiske og kulturelle formål som målsettinger for loven. Introduksjonsordningen har et klart fokus på den sosio-økonomiske dimensjonen, noe som alle de tidligere nevnte eksemplene også indikerer, og slik minimeres fokuset på samfunnsdeltagelse (den kulturelle

dimensjonen) foruten i arbeidslivet eller ordinær utdanning. Djuve et al. kritiserer IMDi sine formålsformuleringer angående Introduksjonsloven for ikke å gjøre det tydelig at også samfunnsdeltagelse utenom den sosio-økonomiske dimensjonen er et viktig aspekt ved loven (Djuve et al. 2011:85). At alle deltagere skal gå ut i arbeid eller ordinære utdanningsløp direkte etter avsluttet introduksjonsprogram er en lite realistisk målsetting, særlig for deltagere med liten utdanning og store omsorgsoppgaver (Djuve et al., 2011:83). Dette kan oppfattes å signalisere ovenfor denne gruppen deltagere at deres programinnsats ikke er god nok. Likevel kan innvandreres egen oppfatning av sin egen integrering avvike fra de offentlige kriteriene for god integrering, noe blant annet IMDi-rapporten *Integrert, men diskriminert* (IMDi, 2008) viser til. Selv om innvandrere ikke er i fast arbeid eller i ordinært utdanningsløp kan deres egen opplevelse av integreringsgrad i det norske samfunnet være høy. Dette kan tyde på at den kulturelle dimensjonen er vel så betydelig for innvandreres opplevelse av å være integrert.

I denne avhandlingen vil integreringsbegrepet bli brukt om integrering som en dynamisk prosess, hvor en person kan oppleve å være i større eller mindre grad integrert innen forskjellige arenaer til samme tid. Integreringsbegrepet innebærer også et gjensidighetsforhold mellom innvandrere og etablerte samfunnsgrupper, hvor denne gjensidigheten er avgjørende for at det endelige målet om inkludering skal kunne oppnås. Introduksjonsprogrammet er slik starten på veien mot samfunnsinkludering. Selv om denne definisjonen også er vag og problematisk – da den ikke klart definerer kriteriene som må være oppnådd for å være fullt inkludert – er den likevel anvendbar i denne sammenhengen fordi den tar hensyn til de dynamiske aspektene ved begrepet.

Innvandrere, asylsøker og flyktning

I statsmeldingen *Mangfold gjennom inkludering og deltagelse* (2003–2004) blir en rekke begreper som inngår i integrerings- og innvandringsdiskursen definert. I dette avsnittet vil jeg på bakgrunn av denne gjøre rede for begrepene *innvandrere, asylsøker og flyktning*.

Begrepet innvandrere omfatter både førstegenerasjons og andregenerasjons innvandrere. Førstegenerasjons innvandrere er personer som selv har innvandret til Norge og er barn av to foreldre som er født i utlandet. Andregenerasjons innvandrere er mennesker som er født i Norge, men har to foreldre som er født i utlandet.

Begrepet asylsøker refererer til personer som på egenhånd søker beskyttelse og anerkjennelse som flyktning hos norske myndigheter. Inntil søknaden om beskyttelse er behandlet og avgjort har personen status som asylsøker.

En flyktning er en person som enten har fått sin asylsøknad godkjent eller har fått opphold i Norge på humanitært grunnlag. Dette kan også være en person som har fått midlertidig opphold på grunnlag av asylsøknad, er overføringsflyktning³ eller har kommet til landet gjennom familiegjening.

Alle informantene som blir referert til i denne avhandlingen er flyktninger. Således faller også alle inn under begrepet innvandrere. Disse to begrepene blir brukt om hverandre av mine informanter, så det kan være nyttig å ha i mente at innvandrere er et overordnet begrep og flyktning betegner en type innvandrere.

Kultur og etnokulturelle grupper

Å skrive en avhandling som omhandler integrering er ikke mulig uten å støte på begrepet *kultur*. Jeg vil derfor vie et avsnitt til å diskutere hva som ligger i dette begrepet, da det alt for ofte blir presentert som et begrep som ikke trenger avklaring. David G. Myers skriver i boken *Social Psychology* at kultur er “the enduring behaviors, ideas, attitudes, and traditions shared by a large group of people and transmitted from one generation to the next” (Myers, 2008:156). I denne definisjonen presiseres det kollektive ved kulturbegrepet, men kultur er både kollektivt og individuelt, og jeg vil derfor presentere et skille mellom kulturelle landskap og personlig kulturfortolkning. Kulturelle landskap blir beskrevet i Myers definisjon, og eksempler på slike varige handlinger, ideer, holdninger og tradisjoner kan være språk, mat, kunst, musikk, religion, kroppsspråk, geografisk tilhørighet og en felles historie. Enkeltmennesker beveger seg i slike kulturelle landskap og tar til seg elementer fra dette som internaliseres og gjøres til deler av deres egen personlige kulturfortolkning. Ulike personer tar til seg forskjellige elementer fra det kulturelle landskapet, og slik vil personlige kulturfortolkninger være forskjellige fra person til person. Et problematisk moment ved Myers definisjonen er at den i alt for liten grad tar høyde for at kultur ikke er en statisk størrelse som uforandret overføres fra en generasjon til den neste. Kultur påvirkes og forandres gjennom gruppelemmenes personlige fortolkning av det kulturelle landskapet de lever i, og i møte med mennesker som tilhører andre kulturelle landskap (Selberg, 2007). Slik er kultur en dynamisk og foranderlig størrelse som resulterer i forskjellige kulturelle

³ En person som har kommet til Norge etter uttak gjort av UDI og FNs høykommissær for flyktninger (UNHCR). Stortinget fastsetter en årlig kvote for hvor mange overføringsflyktninger som skal hentes til landet.

landskap avhengig av gruppe-medlemmenes personlige kulturfortolkning og deres møter med andre kulturer.

En rekke etnokulturelle grupper blir omtalt i denne undersøkelsen. Betegnelsen *etnokulturell* er hentet fra Berry et al. (2002) og refererer til grupper med ulike kulturelle, nasjonale, religiøse bakgrunner (Berry et al., 2002:347). Dette kan for eksempel være sunnimuslimer, shiamuslimer, somaliske eller palestinske sunnimuslimer eller afghanske shiamuslimer. Et multikulturelt samfunn, som Norge, består av en rekke etnokulturelle grupper. Norge har en innvandrings- og integreringspolitikk som har som mål å integrere og inkludere mennesker som bor i landet i et helhetlig sosialt samfunn basert på like muligheter, rettigheter og plikter. Mennesker skal kunne beholde sin egen kulturelle identitet i Norge, samtidig som de deltar i samfunnet styrt av et felles juridisk, økonomisk og politisk rammeverk.

I denne teksten vil jeg bruke den etnokulturelle betegnelsen *nordmenn* om mennesker som ikke faller inn under begrepet innvandrere. I all hovedsak er det snakk om mennesker som er født og oppvokst i Norge med minst en forelder som også defineres som nordmann, er norsk statsborger og som regner seg selv som en del av majoritetsbefolkningen i landet. Dette er en mangelfull og problematisk definisjon, særlig med tanke på diskusjoner som omhandler innvandreres mulighet til å definere seg selv som nordmenn. Denne definisjonen oppsummerer likevel i stor grad hva mine informanter legger i begrepet nordmenn, og er derfor dekkende i denne sammenhengen.

Definisjonsmakt

Statsmeldinger, NOU-rapporter, lover og lovendringsforslag har i stor grad definisjonsmakten innen den norske integrerings- og inkluderingsdiskursen. Slike dokumenter definerer formålene, målsettingene og tiltakene som skal være gjeldende for integreringspolitikken som skal føres i norske kommuner, og indikerer hva som skal regnes som “god integrering” og vellykkede integreringstiltak. Grunnlaget for disse utredningene, lovene og forslagene er i stor grad basert på evalueringer gjort blant personer som arbeider administrativt med og dem som gjennomfører integreringstiltakene kommuner er pålagt å tilby innvandrere. I mindre grad legges deltagerne egne evalueringer til grunn for utarbeidelsen av integreringstiltakene (for unntak, se blant annet Djuve et al. 2001; Kavli et al. 2007; og Kavli 2003). IMDi mener å bidra til å balansere definisjonsmakten bedre ved å la deltagerne fortelle om sine erfaringer i rapporten *Integrert, men diskriminert* (IMDi, 2008). I hvilken grad de lykkes med dette kan diskuteres, med tanke på at utvalget som legges til grunn for deres kvalitative undersøkelse

består av innvandrere med lang botid i Norge (fem år eller mer). Likevel sender en slik formålsformulering i IMDi sin rapport et signal om at det er behov for større brukerevaluering i utformingen av integreringstiltak for å kunne forbedre integreringsprosessen i landet. Det samme ønsker også jeg med denne avhandlingen da jeg er av den oppfatning av at rapporter basert på brukernes egne evalueringer ikke synliggjøres godt nok eller har noen betydelig innvirkning på integreringsdiskursen i Norge.

Religiøs og kulturell tilknytning er også noe som i liten grad vektlegges og diskuteres i offentlige dokumenter som omhandler integrering og inkludering. Det er et behov for å synliggjøre betydningen av religiøs og kulturell tilknytning i forhold til innvandreres integreringsprosess gjennom de offentlige dokumentene som legger grunnlaget for integrerings- og inkluderingsdiskursen. Dette fordi religion og kultur er sentrale elementer ved innvandreres kontinuerlige identitetsdannelse, noe jeg vil komme nærmere inn på i kapitlet om religiøs identitet. Ved å vie slike elementer større oppmerksomhet vil definisjonsmakten kunne balanseres bedre ved at det åpnes for at deltagerne – som er de som går gjennom disse integreringsprosessene – i større grad kan påvirke innholdet i diskursen.

Kapittel 2: Introduksjonsloven

Dette kapittelet har som formål å gi et innblikk i introduksjonslovens innhold, omfang og målgruppe, samt å vise hvilke instanser som har ansvar for forvaltningen av lovens innhold. Kapittelet er basert på aktuelle offentlige lovtekster, rundskriv, læreplaner og rapporter.

Lovens bakgrunn, innhold og administrering

Mot slutten av 1990-tallet så man et økende behov for å forbedre og kvalitetssikre integreringstiltakene i Norge, og i flere kommuner pågikk det arbeid for å oppnå dette. I 1998 vedtok Stortinget å iverksette prøveprosjekter for å utarbeide et bedre integreringstilbud for å forhindre at innvandrere ble passive trygdemottakere. I alt 24 prøveprosjekter ble gjennomført over en fireårsperiode med støtte fra Utlendingsdirektoratet (Kavli et al., 2007:24). Av tiltakene som ble iverksatt gjennom disse prøveprosjektene var blant annet alternativ inntektssikring knyttet til deltagelse i integreringsprogrammet, tett oppfølging og individuelle planer for deltagerne. Disse prøveprosjektene var med på å bane vei for arbeidet med et lovpålagt introduksjonsprogram.

Lov om introduksjonsordning for nyankomne innvandrere (Introduksjonsloven) trådte i kraft som frivillig ordning for kommunene 1. september 2003 og som obligatorisk ordning fra 1. september 2004 (Introduksjonsloven, 2003). I forkant av lovens ikrafttredelse ble prøvekjøringer av introduksjonsordningen gjennomført i 16 kommuner med en påfølgende evaluering (Kavli, 2003).

I 2005 ble rett og plikt til opplæring i norsk og samfunnskunnskap innført med hjemmel i Introduksjonsloven. I den sammenheng gav Kommunal- og regionaldepartementet ut rundskrivet *Lov om introduksjonsordning for nyankomne innvandrere* (KRD, 2005) som samler lovteksten i Introduksjonsloven, forskrifter, utfyllende merknader, instruksjoner og retningslinjer (UDI, 2006). Intensjonen med introduksjonsprogrammet blir uttrykt på følgende måte i Introduksjonsloven:

Introduksjonsprogrammet skal ta sikte på å

- a) gi grunnleggende ferdigheter i norsk,
- b) gi grunnleggende innsikt i norsk samfunnsliv,
- c) forberede for deltagelse i yrkeslivet.

Programmet skal være helårlig og på full tid.

Programmet skal minst inneholde

- a) norskopplæring,
- b) samfunnskunnskap,

- c) tiltak som forbereder til videre opplæring eller tilknytning til yrkeslivet.
(Introduksjonsloven § 4)

Utlendingsdirektoratets (UDI) temahefte nummer 1 fra 2006 uttrykker intensjonen med programmet på følgende måte:

Intensjonen med introduksjonsordningen er at nyankomne innvandrere gjennom deltagelse i individuelt tilrettelagte opplæringsprogrammer kan delta i samfunnet, komme over i ordinære utdanningssystemer og lettere knytte seg til arbeidslivet og på den måten oppnå økonomisk selvstendighet.
(UDI, 2006:5)

Ordningen begrenses til kun å omfatte nyankomne innvandrere, som innebærer innvandrere som er bosatt i en kommune i løpet av de siste to årene før vedtak om introduksjonsprogram fattes. Kommunen plikter seg til å så snart som mulig, og innen tre måneder etter bosetting i kommunen eller etter krav om deltakelse blir framsatt, å tilrettelegge introduksjonsprogram for dem som omfattes av loven. Deltagerne har rett og plikt til å delta i til sammen 300 timer med gratis opplæring i norsk og samfunnskunnskap (KRD, 2005).

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet la i mars 2011 fram forslag i Stortinget om følgende endringer i introduksjonsloven:

- Innføring av obligatoriske sluttprøver i norsk og samfunnskunnskap.
- Utvidelse av opplæringens timeomfang til 600 timer norsk og samfunnskunnskap.
- Innføring av statlig tilsyn med kommunenes forvaltning av introduksjonsloven og Nasjonalt introduksjonsregister (NIR).
- Utvidelse av vilkårene om å gjennomføre norskopplæring for å få norsk statsborgerskap.

Disse endringene av Introduksjonsloven ble vedtatt i Stortinget i juni 2011, og trådte i kraft 1. januar 2012. Det pedagogiske ansvaret for introduksjonsordningen ligger hos Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk (VOX) – en etat underlagt Kunnskapsdepartementet, mens forvaltningsansvaret ligger hos Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi). IMDi skal sørge for at integreringspolitikken som Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet har ansvar for iverksettes. IMDi fungerer som departementets fagorgan, samtidig som de er et rådgivende organ for kommunene.

IMDi anmoder hvert år norske kommuner om å bosette flyktninger. Kommunene står fritt til å velge om de ønsker å bosette flyktninger og hvor mange de ønsker å bosette. Hvis en kommune bestemmer seg for å ta imot flyktninger forplikter den seg til blant annet å tilby introduksjonsprogram for dem som blir bosatt i henhold til Introduksjonsloven. Kommunene mottar flere tilskuddsordninger for å dekke kommunale utgifter ved bosetting av flyktninger,

blant annet integreringstilskudd⁴ for hver bosatte person. Integreringstilskuddet utbetales over en femårsperiode, hvor den årlige utbetalingen minsker etter hvert som årene etter bosetting går. Ekstra tilskudd gis ved bosetting av enslige mindreårige og personer med betydelige funksjonshemninger eller adferdsvansker. Det er kommunen som drifter introduksjonsordningen og sørger for å oppfylle kravene som loven fremmer. Rundskrivet som tidligere ble nevnt beskriver pliktene hver kommune er pålagt, men beskriver ikke eksplisitt hvordan styringen av introduksjonsordningen skal gjennomføres. Slik har hver kommune stor mulighet for selv å legge opp programmet slik den selv anser best, gitt at den oppfyller kravene i Introduksjonsloven. I tillegg forplikter hver kommune seg til å gjennomføre registreringer av flyktingenes deltagelse i introduksjonsprogrammet i Nasjonalt introduksjonsregister (NIR). NIR er et nasjonalt registreringssystem under innvandringsmyndighetenes og politiets nasjonale utlendingsregister som dokumenterer enkeltpersoners deltagelse i introduksjonsordningen. Registeret inneholder opplysninger om antall undervisningstimer som er gjennomført og hvilke prøver som er bestått. Hver kommune har selv ansvaret for å registrere opplysninger i registeret. Opplysningene blir så brukt av UDI ved behandling av søknader om bosettingstillatelse og norsk statsborgerskap.

Målgruppe

I følge Introduksjonsloven (2003) har følgende grupper både rett og plikt til å delta i Introduksjonsprogrammet:

- personer med asylstatus;
- overføringsflyktinger med innreisetillatelse;
- tidligere asylsøkere som har fått opphold på humanitært grunnlag;
- personer med kollektiv beskyttelse⁵;
- personer som blir familieegjenforent med en som har asylstatus, er overføringsflykting, har kollektiv beskyttelse eller har fått opphold på humanitært grunnlag etter å ha søkt asyl; og
- personer som tilhører gruppene over som er mellom 18 og 55 år.

Kommunen står fritt til også å tilby introduksjonsprogram til personer mellom 16 og 18 år og 55–67 år, men disse har ikke rett og plikt til å delta. Personer som har tilstrekkelige kunnskaper i norsk eller samisk er fritatt fra plikten til å gjennomføre introduksjonsprogrammet. Hvem som har rett til å få innvilget asyl i Norge er betinget i

⁴ Integreringstilskuddet er foreslått å være på kr. 210 000 for enslige voksne, kr. 156 500 for andre voksne, kr. 156 500 for enslige mindreårige og kr. 135 000 for andre barn for første års utbetaling i 2012.

⁵ Personer som har fått midlertidig oppholds- eller arbeidstillatelse som innvilges på kollektivt grunnlag i en masseflyktsituasjon (Utlendingsloven § 34).

Utlendingsloven som igjen er avhengig av en rekke internasjonale lover og konvensjoner. Kommunene står fritt til å tilby introduksjonsprogram til personer som ikke omfattes av disse seks punktene, men kommunen vil da ikke motta introduksjonsstønad for disse. Videre omfatter påbudet om tilbud om introduksjonsprogram kun de som har oppholdt seg i kommunen i mindre enn to år og som tenkes å ha behov for grunnleggende kvalifisering.

Formål og omfang

I Introduksjonslovens § 1 (2003) står det at “formålet med loven er å styrke nyankomne innvandreres mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet, og deres økonomiske selvstendighet”. Programmet er beregnet å være et heltidsprogram over to år, med mulighet for forlengelse med inntil ett år i særlige tilfeller.⁶ Likevel er deltagelse ut over to år ikke en rett eller en plikt. De personene som faller inn under lovens målgruppe har plikt til å delta i introduksjonsprogrammet i følge lovens § 2. Dette innebærer at hvis vedkommende nekter å delta i eller avbryter programmet kan vedkommende ikke regne med å motta sosialstønad for å klare seg. Likevel er dette en paragraf med liten sanksjonsmulighet, da en i Norge – gjennom blant annet Sosialtjenesteloven – ikke kan nekte personer sosialstønad hvis de ikke har andre former for inntekt. I tillegg er det slik at hvis en person velger å ikke delta eller å avbryte programmet har kommunen ikke lenger påbud om å gi vedkommende plass i programmet ved en senere anledning. Det vil i slike tilfeller være opp til hver enkelt kommune å tilby personer program hvis de ser mulighet for dette, eller de kan kreve at vedkommende betaler for de tiltakene vedkommende ønsker å delta i på lik linje med for eksempel arbeidsinnvandrere.

Deltagere i introduksjonsprogrammet har rett og plikt til opplæring i norsk og samfunnskunnskap, og det reguleres av Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (2005). Ny læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere er utarbeidet av VOX og sendt til regjeringen for godkjenning. Den nye læreplanen antas å bli vedtatt som forskrift til introduksjonsloven i løpet av våren 2012 og tre i kraft fra høstsemesteret 2012. Dersom det er behov for mer opplæring har innvandrere krav på opp til 2400 timer ekstra ut over de fastsatte 600 timene for å nå språknivå B1 (tilsvarende Norskprøve 3), men disse timene vil da ikke være pliktige. Hvis en person blir tildelt flere undervisningstimer, skal disse gjennomføres i løpet av en femårsperiode. Personer som faller

⁶ Særlige tilfeller kan blant annet være ved omsorg for barn etter fødsel eller ved langvarig sykdom.

inn under gruppen med plikt til deltagelse kan få fritak fra dette hvis bevis på tilstrekkelige språkkunnskaper kan framlegges.

Introduksjonsprogrammets innhold

Undervisningen deltagerne skal gå gjennom skal tilpasses den enkeltes behov og forutsetning. Innholdet i programmet skal utarbeides gjennom utforming av individuelle planer for hver deltager. Informasjon til kommunene om krav til innholdet i programmet er fremmet i rundskrivet *Lov om introduksjonsordning for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven)* (2003, 2005) og i *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (VOX, 2005)*.

Norsk

I Introduksjonsloven fremmes krav om opplæring i norsk, men loven regulerer ikke opplæringens omfang eller intensitet. Dette blir regulert av læreplanen. Læreplanen formulerer følgende mål for norskundervisningen:

Det overordnede målet for opplæring i norsk for voksne innvandrere er at kursdeltagerne skal kunne nå et ferdighetsnivå i norsk som setter dem i stand til å bruke eller bygge videre på sin medbrakte kompetanse i utdanning, arbeid og samfunnslivet for øvrig.
(VOX, 2005:5)

Undervisningen blir i læreplanen delt inn i tre ulike spor som skal tilby opplæring på ulike nivåer. Spor 1 skal være tilpasset deltagere med lite eller ingen utdanningsbakgrunn hvor progresjonen vil være langsom. Spor 2 skal være tilpasset deltagere med noen års skolebakgrunn og som evner å tilegne seg kunnskap via skriftlige kilder, men som ikke har erfaring med kritisk kildevurdering, ansvar for egen læring og mestring av fremmedspråk. Progresjonen i spor 2 vil antas å være middels. Spor 3 er rettet mot deltagere med skolebakgrunn tilsvarende bestått videregående skole eller høyere utdanning. Progresjonen vil være rask og det forutsettes at deltagerne kjenner til effektive læringsstrategier for å ta ansvar for egen læring. Kommunene har imidlertid ikke krav om å tilby gratis opplæring opp til med enn nivå B1. Enkelte deltagere tenkes å kunne nå nivå B2 (nivået som gir adgang til høyere utdanning) på spor 3, og skal få tilbud om det, men det tilbys ikke gratis prøver på dette nivået. Språknivåene som læreplanen opererer med er – i stigende ferdighetsgrad – A1, A2, B1 og B2. Læreplanen gir beskrivelse av de konkrete ferdighetene som kreves for å mestre de ulike nivåene.

Samfunnskunnskap

Undervisning i samfunnskunnskap har som mål å formidle, diskutere og bearbeide temaer som omhandler det å skulle bo i og være aktive samfunnsdeltagere i Norge i en pedagogisk situasjon hvor deltagerne er aktive i undervisningen. Læreplanen har satt opp syv obligatoriske temaer som deltagerne skal gjennom (VOX, 2005:4):

1. Innvandrere i Norge
2. Demokrati, velferd og verdier
3. Helse
4. Skole, utdanning og kvalifisering
5. Arbeid, arbeidsliv og arbeidsmarked
6. Barn og familie
7. Befolkningsstruktur og naturforhold

Videre foreslår læreplanen at temaer som kvinners rettigheter, kjønnslemlestelse og arrangerte ekteskap/tvangsekteskap også skal gjennomgås med enkelte deltakergrupper. Religion inngår ikke eksplisitt i samfunnskunnskapsundervisningen, men kan i noen grad bli berørt av de valgfrie temaene hvis undervisningsstedene legger opp til dette.

Revidert læreplan av 2012

Den reviderte læreplanen som antas å iverksettes høsten 2012 som forskrift til Introduksjonsloven medfører endringer i både norskundervisningen og undervisningen i samfunnskunnskap. For norskundervisningen innebærer dette blant annet egen modul for analfabeter, sterkere vektlegging av den grunnleggende lese- og skriveopplæringen og arbeidsrettet norskopplæring, samt mål om digital kompetanse. Undervisningen i samfunnskunnskap er organisert rundt temaer som er noe endret fra læreplanen av 2005 og tenkt å skulle være mer tilpasset kunnskapsbehovet innvandrere har (VOX, 2012). Blant annet blir religiøse forhold i Norge eksplisitt nevnt som tema i den nye læreplanen, hvor deltagerne skal få opplæring i å "kunne samtale om ulike levesett, tradisjoner og syn på religion, og om endringer på disse områdene over tid" (VOX, 2012:6).

Språkpraksis

Språkpraksisen har som formål å tjene som språktrening utenfor klasserommet, og skal gi deltagerne en mulighet til å prøve ut sine muntlige språkferdigheter i en naturlig kontekst. Kommunen er ansvarlig for å finne arbeidsplasser eller andre steder deltagerne kan være i praksis. Så langt det er mulig skal denne praksisplassen være relevant for deltagerens egne

interesser og ønsker om fremtidig arbeid, men i hovedsak er det den muntlige språkpraktiseringen som er formålet med praksisen. Undervisningen i forkant av praksisen skal være med å forberede deltageren på praksissituasjonen. Programveileder følger opp deltageren underveis i praksisen og evaluerer praksisperioden i etterkant sammen med deltageren og en kontaktperson på praksisplassen.

Oppfølging og individuell tilpasset undervisning

Deltagerne skal tildeles en kontaktperson/programveileder som har det overordnede oppfølgingsansvaret for deltagerens programdeltagelse. Introduksjonsloven lovfester at hver enkelt deltager har rett på individuell tilpasset undervisning for å sørge for en effektiv og passende kvalifiseringsordning som tar hensyn til den enkeltes kompetanse og framtidsplaner.

Oppfølging

En programveileder skal ha ansvar for å koordinere og følge opp en deltagers programgjennomføring. I UDIs temahefte *Roller og ansvar i et introduksjonsprogram* (UDI, 2003) beskrives de ulike aktive rollene som samspiller i gjennomføringen av introduksjonsprogrammet. Særlig programveilederens rolle beskrives nøye. Temaheftet beskriver programveilederens ansvarsområder som å omhandle det å samordne tiltak, å koordinere samarbeidet mellom ulike aktører involvert i deltagerens program, å fungere som veileder for den enkelte deltager, å gi informasjon om programmet i sin helhet, å informere om rettigheter og plikter deltageren har samt om mulighetene deltageren har i lokalsamfunnet, å følge opp deltageren og hans/hennes familie, å motivere deltageren til å være en aktiv del av lokalsamfunnet, å forebygge og bistå i eventuelle konflikter og å være åpen og tilgjengelig for veiledende samtaler (UDI, 2003:7–8). En programveileder skal ha tett kontakt med deltageren, noe som Kavli, i evalueringsrapporten *Hvordan gikk det etterpå? En oppfølging av tidligere deltagere i forsøk med introduksjonsprogram gjennom telefonintervjuer og registerdata* (Kavli, 2003), påpeker er av stor betydning for at deltageren skal gjennomføre programmet.

Skolen – om det er voksenopplæringen eller videregående skole – har det faglige ansvaret for deltagerne i introduksjonsprogrammet. Rektor og lærere ved undervisningsinstitusjonen har ansvar for å kartlegge den enkelte deltagers fagkompetanse og deretter å tilby et individuelt tilpasset undervisningsløp. I kommunen mitt intervjuarbeid ble gjennomført er også programveilederen ansatt i voksenopplæringen og deltar sammen med rektor og lærere i kartleggingsarbeidet som gjennomføres for hver deltager.

Individuell plan

I henhold til Introduksjonsloven skal hver enkelt deltager i samarbeid med en programveileder utarbeide en individuell plan for deltagerens kvalifiseringsløp.

Hovedbegrunnelsen for at det skal utarbeides individuelle planer er at den skal sikre at det er deltagerens egne forutsetninger og mål som ligger til grunn for det kvalifiseringsløpet deltageren skal gjennomgå. Planen skal inneholde mål og delmål, samt gi et tidsperspektiv for når de ulike målene skal oppnås. Både langsiktige og kortsiktige mål skal være en del av planen. Planen skal videre si noe om ønsket resultatoppnåelse og hvilke tiltak deltageren skal benytte seg av. Planen utarbeides etter kartlegging av deltagerens kompetanse og ønsker for eget liv i framtiden, hvor utdannings- og yrkesbakgrunn er betydelige faktorer. Sosiale og helsemessige faktorer har også stor betydning for utformingen av den individuelle planen. Det legges særlig vekt på at deltageren skal ha et eierforhold til planen som utarbeides, slik at deltageren selv skal motiveres til å gjennomføre planen. Samtidig vil programveilederens rolle i denne planutviklingsfasen være å forklare deltageren hva de ulike tiltakene deltageren skal benytte seg av vil innebære, og slik ha en justerende funksjon slik at forventningene til programmets krav til innsats og resultater er realitetsorienterte. Planen kan justeres og endres underveis, og skal slik til en hver tid være tilpasset deltagerens situasjon og egne ønsker og kvalifikasjoner (Rundskriv H-20/05:45–49).

Introduksjonsstønad

Deltagere i introduksjonsprogrammet har krav på introduksjonsstønad så lenge de deltar i programmet. Denne stønaden er satt til å skulle utgjøre to ganger folketrygdens grunnbeløp på årsbasis⁷ ved full deltagelse i programmet. Stønaden er lik i alle kommuner i landet, og den påvirkes ikke av individuelle behov deltagerne måtte ha. Stønaden er skattepliktig og blir betalt ut månedlig etterskuddsvis og skal slik fungere som en lønning, hvor deltagerne får utbetalt en sum som beregnes ut fra vedkommende sitt faktiske deltagelse (talt i timer) i programmets tiltak. Personer under 25 år mottar en årlig stønad på 2/3 av summen omtalt over. Hvis vedkommende ikke møter opp til undervisning eller språkpraksis vil det bli trukket et beløp tilsvarende fraværets timeantall fra stønadssummen. Regler for ferie, permisjon og annet fravær er regulert i forskrift nr. 973 fra 18. juli 2003, *om fravær og permisjon ved nyankomne innvandreres deltagelse i introduksjonsordningen*. Hvilke type fravær som gjelder

⁷Folketrygdens grunnbeløp var for 2011 på kr. 79 216.

for å gi grunnlag for trekk i stønadsutbetalingen er så godt som de samme som er gjeldende for ordinære arbeidstakere, og det er slik tenkt at gjennom introduksjonsprogrammet skal deltagerne få kjennskap til fraværsordninger ved norske arbeidsplasser. Selv om introduksjonsstønad er tenkt å skulle dekke deltagerens behov – også deltagerer med familie – skriver Kavli et al. (2007) at en av fire kommuner som deltok i deres undersøkelse har deltagerer som mottar supplerende sosialstønad (Kavli et al., 2007:8). Deltagerer får ikke trekk i introduksjonsstønad hvis de har andre inntektskilder i tillegg til stønaden, men hvis andre inntektskilder inngår som tiltak i introduksjonsprogrammet vil det bli trukket i stønaden tilsvarende den tiden deltageren bruker på aktiviteter som gir inntekt.

I tillegg til introduksjonsstønaden tilbyr flere kommuner såkalte etableringsstønader. Denne type stønad er som regel en engangssum som vedkommende må søke kommunen om. Slik stønad vil være basert på individuelle behov, og tenkt å skulle dekke engangskostnader til møbler, klær og lignende som vedkommende vil trenge for å kunne oppnå en etableringsstandard som er i samsvar med sosialtjenesteloven (KRD, 2003).

Oppsummering

Dette kapittelet, sammen med introduksjonskapittelet, er ment å gi et bilde av det juridiske og politiske grunnlaget Introduksjonsloven legger for gjennomføringen av introduksjonsprogrammet, slik at formålet med programmet og kravene til det omfanget tiltakene skal ha er kjent når neste del av denne undersøkelsen blir presentert i del 2. Det er interessant å merke seg at mulige utfordringsområder med henhold til religion i liten grad inngår i loven eller læreplanen for introduksjonsprogrammet. Heller ikke hva det innebærer at Norge er et land hvor religion i stor grad er en privatsak virker å bli omtalt og satt på undervisningsplanen (muligens vil dette endre seg når den nye læreplanen blir iverksatt fra høstsemesteret 2012). Det er rimelig å anta at mennesker som kommer fra land hvor religion har en sentral rolle i både hverdagsliv og styresett anser religion som svært betydningsfull. Overgangen til et nytt samfunn som ikke er like preget av religion i det hverdagslige kan derfor være vanskelig, og det kan være uklart hva dette innebærer. Et samfunn som Norge trenger ikke nødvendigvis å være negativt innstilt til religion. Religionsfrihet kan være et ideal og en rettighet. Likevel kan dette være idealer og rettigheter som ikke blir oppfattet med mindre de kommuniseres til dem som kommer til landet.

Del 2 av denne undersøkelsen presenterer det empiriske materialet som ble samlet inn gjennom intervjuene. I kapittel 3 og 4 blir informantene presentert og deres religiøse identitet

blir drøftet. Disse kapitlene danner et grunnlag for kapittel 5 og 6, som omhandler introduksjonsprogrammets tiltak og det å bli en del av samfunnet.

DEL 2

Kapittel 3: Presentasjon av informantene

I alt syv informanter ble intervjuet i forbindelse med dette mastergradsprosjektet; tre kvinner og fire menn. Av disse syv er fire fortsatt i introduksjonsprogrammet, to har gjennomført det, og en brøt programdeltagelsen før introduksjonsprogrammet var fullført. Alle får eller har fått hele eller deler av undervisningen i forbindelse med introduksjonsprogrammet ved voksenopplæringen i kommunen, men to av dem ble etter en tid flyttet over til den videregående skolen. Grunnen til at jeg valgte nettopp disse deltagerne som informanter er at de har variert alder og nasjonal bakgrunn, i tillegg til at de alle er muslimer. Samtidig er disse valgt ut fordi de er personer jeg allerede hadde kjennskap til før undersøkelsen ble påbegynt.

Adel Imam

Adel Imam er en mann i begynnelsen av 20-årene fra Somalia. Han kom til Norge i 2010 og fikk opphold her etter å ha flyktet fra krig i hjemlandet. Adel Imam er en samvittighetsfull mann som er veldig opptatt av å lære seg språk og kulturelle koder så fort som mulig slik at han kan skaffe seg en jobb for å kunne hjelpe familien i hjemlandet. Han snakker mye om familien hjemme og at han håper at han en dag får mulighet til å hjelpe til å bygge opp hjemlandet igjen. Han betegner seg selv som en veldig religiøs muslim. Han ber fem ganger daglig og bruker mye tid på å lese i Koranen og annen religiøs litteratur, samt litteratur om sin egen kultur og nasjonale historie.

Adel Imam har ingen skolegang fra Somalia, men synes ikke det er vanskelig å tilpasse seg det norske skolesystemet. Han har et grunnleggende norsk språk og lærer fort. Intervjuene med Adel Imam foregikk på norsk uten store kommunikasjonsproblemer.

Hussein

Hussein er en mann i slutten av 20-årene fra Somalia. Han forlot Somalia i 2010, og etter en reise gjennom en rekke land ankom han Norge høsten 2010. I hjemlandet arbeidet Hussein for sin far som skredder. Han har ingen skolegang fra Somalia, men faren underviste ham i engelsk, matematikk og arabisk hjemme. Hussein er veldig opptatt av å skaffe seg en utdanning i Norge. Han er en dedikert student som bruker mye tid utenom skolen til å lære seg norsk på egenhånd. For ham er det å lære seg norsk helt avgjørende for å nå målene og drømmene sine, og dette motiverer ham til å jobbe ekstra hardt for å lære seg norsk. Han har grunnleggende språkferdigheter i norsk, men progresjonen hans er tydelig fra uke til uke. Hvor fort og hvor mye han har lært fra gang til gang jeg treffer ham er imponerende. Hussein

er en beskjeden mann, men når han får fortelle om det han er mest opptatt av lyser han opp og forteller mye om sine egne erfaringer og refleksjoner. Han er en reflektert mann med stort pågangsmot og er en god hjelper for de andre somalierne ved voksenopplæringen. Hussein og Adel Imam bor sammen i en kommunal leilighet på et av de største tettstedene i kommunen.

Matin og Gita

Matin er en mann i begynnelsen av 30-årene fra en liten by nord i Afghanistan. Han flyttet tidlig fra landet til Iran på grunn av en benskade han pådro seg i 4-årsalderen. Han reiste da sammen med en eldre bror til Iran for å søke medisinsk hjelp. Matin forteller at broren hans forsvant etter en tid og at han da måtte klare seg selv i Iran. Matin kom til Norge i 2003 etter å ha blitt smuglet gjennom blant annet Tyrkia, Hellas og Italia. Etter planen skulle han bli fraktet helt til Canada, men reisen stoppet i Norge da de som organiserte reisen forsvant. Han forteller selv at han ikke visste hvor han befant seg da han først kom til Norge. Han og reisefølget hans søkte så asyl i Norge, og etter en tid på Østlandet ble han flyttet til forskjellige asylmottak på Vestlandet. Gjennom felles venner kom han i kontakt med Gita som han senere giftet seg med.

Matin startet i introduksjonsprogrammet i 2009, men sluttet etter under ett år fordi introduksjonsstøtten ikke dekket familiens utgifter. Mens han fortsatt var i introduksjonsprogrammet arbeidet han som renholder på deltid. Etter en tid fikk han tilbud om fulltidsjobb som vaktmester på et kjøpesenter, og han valgte derfor å slutte i introduksjonsprogrammet.

Matin er en mann med mange meninger og som tenker mye på sin egen framtid. Han er svært utadventt og humørfyllt. Han har slitt mye med helsemessige problemer etter benskaden han pådro seg da han var liten. Dette har skapt store problemer for ham i yrkeslivet. Han har ingen utdannelse fra Iran, og heller ingen dokumentasjon på tidligere arbeidserfaring. Han behersker det norske språket godt og har ingen problemer med å la seg intervju på norsk. Jeg har i tillegg hatt mange og lange samtaler med ham i forkant av arbeidet med masteroppgaven hvor han har kommet med mange gode ideer og refleksjoner som har hjulpet meg i planleggingen av prosjektet.

Gita er en kvinne i midten av 30-årene fra Kabul i Afghanistan. Hun er gift med Matin, og sammen har de to barn. Da hun reiste fra Afghanistan dro hun sammen med sin bror og sin fetter. Reisen tok flere måneder, hvor de blant annet reiste gjennom Pakistan, Tadsjikistan og Russland. Hun kom til Norge sommeren 2003 og bodde den første tiden i et asylmottak på Vestlandet. Hun beskriver tiden på asylmottaket som kjedelig og slitsom. De hadde dårlig

plass, lite å gjøre og det var alltid lyder rundt dem. Etter at hun ble kjent med Matin og de to giftet seg, bestemte de seg for å slå seg ned i kommunen de nå bor i. Grunnen til at de valgte å bosette seg her er at Gita kjente stedet fra før og hadde hørt at dette var et sted hvor det var mulig å finne arbeid og at folk der var hyggelige mot innvandrere. Gita og Matin bor nå i et rekkehus i sentrum av det største tettstedet i kommunen. Barna går i barnehage, mens Gita deltar i introduksjonsprogrammet.

Gita begynte i introduksjonsprogrammet i 2009. I introduksjonsperioden har hun hatt to barselpermisjoner, men har nå gått til undervisning i over ett år sammenhengende. Hun har fått innvilget fornyelse av introduksjonsprogram og skal dermed delta i til sammen tre år i programmet. Gita har ingen utdanning eller skolegang fra hjemlandet, og har derfor hatt behov for ekstra tilrettelagt undervisning og utvidet programdeltagelse. De norske språkkunnskapene hennes er grunnleggende, så jeg fikk hjelp av Matin til å formidle spørsmålene og få oversatt svarene hennes under intervjuet.

Gita er en gledesspreder. Hun smiler nesten alltid og har hele tiden tid til å slå av en prat. Norsken hennes er noe begrenset, men dette stopper henne ikke i å prate likevel. Når hun står fast og ikke finner de riktige norske ordene løser hun dette ved å bruke kroppsspråk eller dramatisere det hun mener. Hun er ikke det minste sjenert, og framstår som en sterk og selvstendig kvinne.

Rama

Rama er en kvinne i midten av 40-årene som er født og oppvokst i Gaza. Hun kommer fra en stor familie med foreldre, åtte søstre og en bror. Hun gikk 12 år på skole i Gaza – både barneskole, ungdomsskole og videregående. I tillegg er hun utdannet frisør og arbeidet som det i Gaza før hun kom til Norge. Da hun var 19 år gammel giftet hun seg. Hun og ektemannen fikk syv barn sammen – fem gutter og to jenter. En av sønnene hennes ble drept under krigen i Gaza, og en sønn og en datter er fortsatt i Gaza. De yngste barna – tre sønner og en datter – flyktet sammen med Rama og mannen til Norge. Familien kom til Norge i 2009. De ble med en gang bosatt i kommunen de nå bor i. Mannen til Rama døde av kreft sommeren 2010. Alle barna bor sammen med Rama i et rekkehus i sentrum av det største tettstedet i kommunen. De to yngste barna – to gutter – går på skole. De to eldste barna her i Norge vil jeg presentere i avsnittene som følger.

Rama er en varm og kjærlig kvinne som setter familien sin foran alt annet. Hun viser omsorg for alle rundt seg, enten det er familiemedlemmer, venner eller andre bekjente. Rama er blid og imøtekommende og forteller gjerne om seg selv og det hun har opplevd i livet. Hun

er også en bekymringsfull kvinne som tenker mye på barnas framtid og på hvordan barna som fortsatt er i Gaza har det. Hun tenker også en del på mannen og sønnen hun har mistet, men finner trøst hos de barna som fortsatt bor hjemme hos henne.

Rama startet i introduksjonsprogrammet i juni 2009. Hun fikk undervisning ved voksenopplæringen og avsluttet programmet i november 2011. Etter endt program har hun fortsatt med norskundervisning ved voksenopplæringen og har ukentlig arbeidspraksis i en barnehage i regi av NAV sitt kvalifiseringsprogram. Norsk kunnskapene hennes er kun grunnleggende, så jeg ble derfor nødt til å få hjelp av sønnene hennes under intervjuene. Rama er veldig glad hun fikk fortsette med norskundervisning og praksis, og trives veldig godt i kommunen.

Mustafa

Mustafa er fra Gaza og er i begynnelsen av 20-årene. Han er sønn av Rama og er den eldste av barna som reiste med familien til Norge. Han gjennomførte grunnskole og videregående skole i Gaza, og har variert arbeidserfaring fra hjemlandet hvor han arbeidet som blant annet baker og i en butikk i skoleferiene. Mustafa startet introduksjonsprogrammet i juni 2009. Han gikk det første året til undervisning ved voksenopplæringen og deretter gikk han over til videregående. Han har avsluttet introduksjonsprogrammet og har for tiden permisjon fra den ordinære videregående skole for å arbeide. Han er ansatt ved en lokal fiskeforedlingsfabrikk.

Mustafa er en utadvendt og energisk person som sprer godt humør rundt seg. Han er veldig glad i å tilbringe fritiden sin sammen med venner hvor tiden går med til å trene, se film og “henge rundt” i sentrum. Han har en utpreget vestlandsdialekt og snakker flytende norsk, noe han gir sine norske venner mye av æren for.

Rawan

Rawan er i slutten av tenårene og er Ramas yngste datter. Hun går service- og samferdselslinjen på den videregående skolen og trives godt der. Hun startet i likhet med sin bror Mustafa introduksjonsprogrammet i juni 2009, og gikk ett år ved voksenopplæringen før hun ble flyttet over til den videregående skolen. Hun er fortsatt i introduksjonsprogrammet, og skal etter planen være ferdig i august 2012.

Rawan er en veldig sjenert jente som først ikke hadde lyst til å bli intervjuet. Etter at jeg hadde intervjuet moren og broren ble hun likevel med. Hun har i tillegg et ganske begrenset norsk språk som gjorde det hele enda vanskeligere, men jeg tror at hun egentlig kan mer norsk

enn hun gir uttrykk for. Dette gjelder både henne og moren. Jeg forsøkte flere ganger å få Rawan til å utdype svarene hun gav på de spørsmålene jeg stilte henne, men uten hell. Av respekt for henne så følte jeg ikke at jeg kunne presse på mer enn det jeg gjorde. Hun er en sjarmerende jente som tar godt vare på familien og viser omtanke for dem hun har rundt seg.

Kapittel 4: Religiøs identitet

Gjennom samtalene med informantene – både i intervjusammenheng og uformelle samtaler – ble det klart at samtlige av dem vektla sin religiøse tilhørighet når de skulle fortelle meg hvem de er. Noen presenterte seg som kvinnelige muslimer, andre som somaliske eller palestinske muslimer. En poengterte at han var veldig religiøs, andre forklarer betydningen av det å være muslim med referanser til daglige ritualer og årlige høytider. Familiens betydning og ansvar for familiemedlemmer ble av to av informantene begrunnet i deres religiøse tilhørighet.

Dette kapittelet vil presentere hvordan informantene forklarer hva det å være muslim betyr for dem, og det vil vise hvor individuelt dette blir fortolket og knyttet opp mot hele deres liv.

Identitet

Over the course of our lives, we inhabit several worlds, including the world that revolves around our family, the world of education, the job world and the world created by our culture. Our experiences in each of these several worlds influence our understanding of who we are and form the basis of our identity
(Miller, 2011:509)

Å finne fram til en konkret definisjon av identitetsbegrepet har vist seg vanskelig. Utallige forskere har brukt mye tid og mange skrevne sider på å forklare dette begrepet uten å bli enige. Jeg vil likevel gi en kort presentasjon av forskjellige teoretikers forståelse av identitetsbegrepet for å gi et bilde av hvordan jeg anvender begrepet.

Ordet identitet har sin opprinnelse i det latinske ordet *identitas*⁸ som direkte oversatt vil bety 'sammehet'. Sammehet indikerer at noe er en enhet, og at flere deler tilhører den samme enheten. En persons identitet forstås gjerne som et individs forklaring på hvem han eller hun er. Slik kan identitet forklares blant annet ved å fortelle om hvilke egenskaper vedkommende har og hvilke steder og mennesker personen føler en tilhørighet og tilknytning til. Både personlige egenskaper og relasjoner til andre mennesker trekkes gjerne fram som grunnlaget for et menneskes identitetsdannelse (Myers, 2008). Identitet kan forstås som en helhet som består av både individuelle og sosiale aspekter (Østberg, 2003), eller som den delen av et individs personlighet eller selvkonsept som blir utformet i relasjon til andre mennesker (Tajfel, 1981). Identitet kan også forstås som delt opp i personlig identitet og sosial identitet som, sammen med andre aspekter ved et menneskes forståelse av seg selv, utgjør et individs "selv" (Myers, 2008). Identitet er et mangfoldig og komplekst begrep som gis forskjellig

⁸ <http://www.etymonline.com/index.php?term=identity>

mening ut fra hvordan begrepet blir brukt og hvem det er som definerer det. En hovedtendens som mye litteratur om identitetsdannelse framhever, er hvordan mennesker forstår seg selv både med bakgrunn i individuelle egenskaper og kognitive mekanismer samt med utgangspunkt i relasjonene vedkommende har med andre mennesker. Individuelle egenskaper er særegne for hvert enkelt menneske, selv om noen egenskaper kan være genetisk betinget. Dette omtales ofte som personlig identitet. Relasjoner til andre mennesker – som familie, venner og religiøs eller kulturell gruppe – danner grunnlaget for et menneskes sosiale identitet. Sosial identitet sier slik noe om hvem et menneske føler en tilknytning til og et ansvar for. Noen mennesker vil kunne ha en mer betydningsfull påvirkning på et individs identitetsdannelse, og slike “signifikante andre” er gjerne nære familiemedlemmer – som foreldre, søsken og besteforeldre –, venner, lærere eller andre personer som har en sentral rolle i et individs liv (Østberg, 2003:46).

Identitet forstås gjerne som noe som dannes i møte med andre mennesker. Slik sier identiteten noe om hvem man føler tilhørighet med og hvem man skiller deg fra (Myers, 2008:33–73). Hvor vidt personlig eller sosial identitet står sterkest hos et menneske kan bli satt opp mot om kulturen vedkommende lever i er individualistisk eller kollektivistisk fokusert (Miller, 2011; Myers, 2008:40–44). I en slik sammenheng anses gjerne vestlige kulturer – i Europa og Nord-Amerika – som individualistiske kulturer hvor selvstendighet regnes som viktig for et menneskes identitetsdannelse. Gruppetilhørighet og relasjoner til andre mennesker ilegges gjerne ikke like stor betydning for et individs selvforståelse. Dette omtales gjerne som en uavhengig (*independent*) identitetsdannelse (Miller, 2011). Kulturer i Asia, Afrika og Sør- og Mellom-Amerika anses ofte som kollektivistiske. Et individs selvforståelse blir i stor grad forstått i relasjon til andre mennesker, hvor både nære relasjoner og gruppetilhørighet har stor påvirkningskraft. Dette omtales gjerne som en gjensidig avhengig (*interdependent*) identitetsdannelse (Miller, 2011; Myers, 2008:41).

Identiteten til et menneske kan være fleksibel og foranderlig, som gjør individer i stand til å tilpasse seg nye situasjoner og kulturer. Nye sosiale situasjoner tilbyr nye elementer som påvirker personers identitet i større eller mindre grad. I hvor stor grad et menneske lar seg påvirke og tilpasser seg vil avhenge av en rekke faktorer som alder, sosial og kulturell bakgrunn, tidligere opplevde hendelser og personlige egenskaper. Multikulturelle identiteter (Miller, 2011) kan oppstå, som igjen kan by på fordeler og utfordringer.

Growing up in a single cultural tradition is becoming more and more unusual today. In fact, in today's global world, it is more common for individuals to internalize more than one culture, speak more than one language, live in a multicultural community and have ties to individuals

whose nationality is different from their own. Several factors contribute to our exposure to an increasingly broad range of cultural influence, including globalization, cross-cultural marriages, immigration, and the growing number of multicultural societies.

(Miller, 2011:514)

Identitet ses gjerne på som noe som er foranderlig, dynamisk og kontekstuel (Miller, 2011; Østberg, 2003; De Fina, 2003; Fangen, 2008). Et individs identitet består av et bredt spekter med ulike aspekter som vektlegges forskjellig i ulike sammenhenger. En slik dynamisk identitetsforståelse gjør mennesker i stand til å inneha forskjellige roller i ulike sosiale situasjoner – som forelder, sønn eller datter, skoleelev, arbeidstaker, venn eller leder.

Identitet er også noe som dannes i spesifikke kontekster hvor et menneske blir bedt om eller føler et behov for å definere hvem vedkommende er. Slik er identitet noe som formidles og skapes i den gitte konteksten dette behovet eller kravet oppstår (De Fina, 2003:11–30). De aspektene ved seg selv et menneske trekker fram i en gitt kontekst vil avhenge av konteksten i seg selv og særlig av menneskene som er til stede i den gitte konteksten.

Identitet kan både være personlig og sosial. Den er relasjonell, individuell og foranderlig. Identitet er kontekstuell og bestående av forskjellige aspekter som trekkes fram til ulike tider. Identitet er både plural og integrert (Østberg, 2003), og gjør mennesker i stand til å inneha ulike roller i ulike sammenhenger. Slik er mennesker i større eller mindre grad tilpasningsdyktige til nye situasjoner og nye kulturelle landskap.

Å være muslim

Hussein

Hussein presenterer seg selv som en somalisk muslim. Han forteller at islam er den rette troen for ham og for alle mennesker, og grunnen til at dette er at Koranen gir svar på alle spørsmål et menneske måtte ha.

Vi [muslimer] har mange ideer og tanker som vi har fått fra Muhammad – fred være med ham – og vi får også mange ideer og tanker fra Koranen – om rettferdighet, menneskerettigheter og lignende.

For Hussein innebærer det å være muslim at han ber fem ganger om dagen, respekterer budskapet om fred og medmenneskelighet som står i Koranen og at han overholder fasten. For Hussein er det å hjelpe andre mennesker veldig viktig. Å stille opp for familie og venner, og å hjelpe fremmede hvis noen trenger en hånd.

Hussein poengterer sterkt hva islam *ikke* er, og gjør det tydelig at han ikke vil bli assosiert med en feil tolkning av islam:

Fler og fler tror at islam er terrorisme, at islam er problematisk, men dette stemmer ikke. Om vi har riktig informasjon om islam ser vi at islam er fred, at det ikke er noen problemer, ingen terror i islam.

Adel Imam

På spørsmål om hvem han er, svarer Adel Imam at han er fra Somalia og at han reiste derfra på grunn av alle problemene der. Han forteller også at han har familie i Somalia og i Norge. Han ønsker å hjelpe familien som fortsatt bor i Somalia til å få et bedre liv, samtidig som han håper det en dag blir slutt på krigen i landet slik at han kan reise hjem og være med på å bygge opp hjemlandet sitt igjen. “Jeg er en veldig religiøs muslim”, forteller Adel Imam, og på spørsmål om hva det å være muslim betyr for ham, forteller han følgende:

I islam betyr alle ting fred, det betyr å respektere andre folk, det betyr ‘ikke vold’, det betyr å ikke skape problemer. Det betyr bare å leve. Det betyr å be fem ganger og snakke med andre folk på en god måte. I islam tar vi alle ting fra Koranen, fordi i Koranen er alt vi trenger. Vi får vite hva vi kan spise, når vi kan gifte oss, når og hvordan vi kan forsvare oss dersom andre folk angriper landet vårt. Men vi kan ikke dra til andre land og angripe eller lage problemer – det er ikke i Koranen, det er ikke i islam. Terror er lite islamsk, de [terrorister] sier at de er muslimske, men det er ikke bra islam. Fordi hvis én muslim lager bråk sier noen personer [ikke-muslimer] at ingen muslimer er gode. Men innen islam, hvis en person lager bråk sier vi at bare den personen ikke er god. Det er viktig.

Også Adel Imam virker å ha et behov – slik som Hussein – for å forsvare sin religion og påpeke at islam ikke har noe med terror å gjøre. I denne sammenhengen trekker han også inn hendelsene 22. juli som referansepunkt:

Breivik for eksempel, han drepte 77 personer, mange mennesker. Det er ikke bra. I islam er dette ikke bra. Da jeg først hørte om hva som skjedde den 22. juli var jeg i Bergen og jeg så på NRK. De sa at det kanskje var en muslim. Da sa jeg ‘å, nå er det ikke bra å være muslim i Norge’, nå vil de ikke respektere oss. Da jeg så at Breivik var norsk sa jeg ‘alhamdulillah’ [takk Gud] – fordi, hvis en muslimsk person hadde gjort disse handlingene ville vi kanskje ikke kunne leve i Norge lenger. Nordmenn hadde blitt rasister av dette. Ikke sant? Så da jeg så Breivik sa jeg ‘alhamdulillah, *takk Gud*’ fordi, i islam, hvis en person har drept en annen person er det ikke bra.

Adel Imam forteller at han tidligere ikke har opplevd noen problemer med å være muslim i Norge, men i timene rett etter terrorangrepet 22. juli var han redd for sin egen – og andre muslimers – sikkerhet i Norge hvis det skulle vise seg at det var muslimer som stod bak angrepet.

Respekt for andre mennesker – uansett religion – er viktig for Adel Imam. Også dette begrunner han med referanser til islam gjennom en *hadith* om profeten:

Profeten Muhammed (fvmh) var nabo med en jøde. Hver dag tok denne personen søppelet sitt og satte det ved Muhammed (fvmh) sin dør. Da Muhammed (fvmh) så det tok han søppelet til et annet sted. Han gikk ikke til personen og sa 'hvordan setter du søppelet ditt ved døra mi?', han sa ikke det. Han respekterte ham. Senere, da jøden ble syk, besøkte Muhammad (fvmh) ham, han besøkte jøden. Og han var muslim. Så vi må respektere andre folk. Om de er jøder... alle folk! Kanskje du vil komme til mitt hus? Jeg vil ønske deg velkommen! Sånn er det.

Rama

Rama beskriver seg selv som en muslimsk kvinne fra Palestina når jeg første gang treffer henne. I senere samtaler forteller hun meg hva som er viktig for henne som muslim. For Rama er hijab et viktig symbol på hennes religiøse og kulturelle identitet. Hijaben er en viktig identitetsmarkør som viser ovenfor offentligheten at hun er en rettskaffen kvinne. "Jeg begynte å bruke hijab da jeg var 20 år gammel. Jeg liker å gå med den. På den tiden begynte jeg å lese mye i Koranen, og da begynte jeg å bruke hijab", forteller Rama. I sitt eget hjem bruker hun ikke hijab, men med en gang hun forlater hjemmet tar hun den på seg. For Rama er hijaben et av de fremste symbolene på at hun er en troende muslim og en ærverdig kvinne. Når jeg spør henne hvorfor det er viktig for henne å bruke hijab når hun er utenfor hjemmet, svarer hun følgende:

Alle muslimer bruker hijab. Koranen sier at vi skal bruke hijab. Hvis vi liker Gud må vi bruke hijab. [...] for eksempel hvis du går til en gullsmed for å kjøpe et fint smykke. Når du kjøper en fin gullring ligger den alltid i en eske. Hvorfor det? For å beskytte den siden den er dyrebare. Akkurat samme er det med muslimer. Vi er dyrebare og må passes på.

Når jeg videre spør henne om hva hun synes om å måtte dekke seg til når hun er utenfor hjemme, kommer hun med et nytt eksempel for å forklare at hun ikke finner dette problematisk: på bordet foran oss står det en rekke skåler og kakefat med alle slags godsaker. I en av skålene er det forskjellige drops pakket i plast. Rama tar to drops og tar plasten av det ene dropset. Deretter legger hun begge dropsene fram på bordet foran meg – det ene uten plast, det andre fortsatt innpakket. Så spør hun meg hvilket av dropsene jeg helst vil ha. Jeg strekker meg etter det som fortsatt er pakket inn i plast, og forteller at jeg velger dette av hensyn til hygiene. "Akkurat", sier Rama, "muslimske kvinner dekker seg til for å vise at de er rene". Videre poengterer Rama at det å dekke seg til ikke er noe som er særegent for muslimer. Også noen jødiske og kristne kvinner der hun er fra dekker seg til, gjerne med et

sjal over håret. Og i gamle dager var det helt vanlig at både jødiske, kristne og muslimske kvinner dekket seg til. Også i Norge mener hun at mange ikke-muslimer virker å dekke seg til i en viss grad når de er ute i det offentlige rom. Selv om de færreste norske, ikke-muslimske kvinner bruker sjal for å dekke håret, er det mange som velger å kle seg slik at ikke for mye av kroppen vises. Grunnen til at kvinner dekker seg til er i stor grad den samme, men hvordan man dekker seg til er forskjellig, mener hun. Rama forteller at hun ikke har møtt noen negative kommentarer på at hun bruker hijab, verken når hun er i arbeidspraksis, på skolen eller ellers ferdes i det offentlige. For henne har det å bruke hijab ikke medført noen hindre så langt, og hun tror heller ikke at det vil bli et problem i framtiden. Hun er fast bestemt på å beholde hijaben og bære den som et symbol på sine verdier og sin verdighet.

Rama bruker mye tid hver dag på å lese i Koranen, og søker til den for å finne svar på det hun lurer på eller når hun har det vanskelig. Bønn er også viktig for henne, og hun passer på å be fem ganger hver dag. Hun forteller at når hun er på skolen har hun ikke tid eller anledning til å be, så da må hun utsette dette til hun kommer hjem. Når hun er i praksis har hun derimot tid til å be i pausene.

Når jeg spør Rama hva som er viktigst for henne for at hun skal ha et godt liv svarer hun “Gud, og en jobb, og barna mine – snakke med dem og høre hva de har å fortelle”. Hun forteller også at hun drømmer om å dra på pilgrimsferd til Mekka.

Rawan

Rawan beskriver seg selv som en muslimsk jente fra Palestina. Hun beskriver også seg selv som en skoleelev, som datteren til Rama og som en sjenert jente.

På spørsmål om hva det å være muslim betyr for henne er hun ikke sikker på hva hun skal svare. Hun forteller at det innebærer at hun skal be daglig og gå med hijab når hun er utenfor hjemmet. Utenom det kommer hun ikke på noe annet å fortelle.

Mustafa

Mustafa forteller at han er en palestinsk gutt, som i likhet med resten av familien er muslim. Han sier ingenting direkte om hva det å være muslim betyr for ham, men påpeker at fordi han er muslim er familie det viktigste. Med familie mener han både moren og søsknene, og at han i framtiden ønsker å stifte sin egen familie. Han ønsker seg mange barn i framtiden, fordi “vi [muslimer] liker mange barn”.

Matin

Matin forteller at det å være muslim er en viktig del av hans identitet.

Det å være muslim betyr at du må være ærlig, du må hjelpe folk og andre familier. Du må ta vare på familien din. Når vi har ramadan må vi faste og samle inn penger til de fattige. Du må holde deg ren og holde det rundt deg rent.

Det å ta vare på familien og andre mennesker er det viktigste ved å være muslim, men ritualer og tradisjoner er også i fokus. Matin forteller også om hvor viktig nasjonal og regional tilhørighet er for hans identitet, og forteller meg at både afghansk historie og historier som er viktige for shia-muslimer er viktig for han. Som et eksempel på dette trekker han fram historien om slaget ved Kerbala og shia-muslimsk markering av ashura. Selv om han ikke selv deltar i store markeringer av ashura nå som han bor i Norge, forteller han at minner fra tidligere markeringer fortsatt har stor betydning for ham.

Gita

Første gang jeg treffer Gita presenterer hun seg som en afghansk kvinne som er gift med Matin og mor til to barn. Hun beskriver seg selv som en glad og omtenkksom person som setter familien i første rekke. Hun forteller også at hun er en muslimsk kvinne som ber fem ganger om dagen, og at hun er opptatt av kulturen sin og at barna skal lære om afghansk kultur og shiamuslimske tradisjoner selv om de er født og oppvokst i Norge. Særlig er språket viktig for Gita, og hun ønsker at barna hennes skal kunne snakke morsmålet sitt flytende slik at det blir en naturlig del av deres identitet når de vokser opp. Gita forteller at muslimske tradisjoner som faste, høytider og ritualer er viktige for henne.

De første gangene jeg møtte Gita brukte hun ikke hijab. Hun fortalte at det ikke er påbudt for muslimske kvinner å gå med hijab, selv om mange muslimer sier det, og at det i Afghanistan ikke var vanlig at kvinner dekket seg til før taliban tok makten. Hun fortalte at hun liker å gå med hijab, og at hun bruker det ved spesielle anledninger eller når hun reiser vekk fra hjemkommunen. Matin syns at Gita selv skal bestemme om hun vil gå i hijab eller ikke, og for ham er det akkurat det samme hva hun velger. Da jeg traff Gita på voksenopplæringen i januar 2012 brukte hun hijab. Hun hadde ikke endret resten av bekleddingen sin og gikk fortsatt i jeans og genser, men hun var kledd i en liten hijab som dekket håret og halsen hennes. På spørsmål om hvorfor hun gikk med hijab nå svarte hun kun at det bare ble sånn og at hun syns det var finere å gå med hijab enn uten.

Forskjellige betydninger

Avsnittene over viser at de ulike informantene legger ulik betydning i hva det vil si for dem å være muslim. Flere av dem trekker fram betydningen av Koranen, bønn og høytider som det viktigste, mens andre forklarer betydningen av familierelasjoner med utgangspunkt i sin religiøse tilhørighet. Også klær blir knyttet opp mot religionen, her gjennom de beretningene de tre kvinnelige informantene gir.

Hellige tekster, bønn, høytider og historie

De fleste av informantene forteller at det å være muslim for dem betyr å be fem ganger om dagen og finne svar på spørsmål de måtte ha i Koranen. Slik får religionen en praktisk funksjon i livene deres. Den opptar tid hver dag og krever aktiv utøvelse, samtidig som religionen hjelper dem til å finne løsninger på problemer de måtte ha og utfordringer de møter. Å være muslim er noe som i stor grad organiserer dagene deres, gjennom faste bønnetider hver dag og ulike høytider som deler opp året. Religionen er ikke en passiv del av deres identitetsdannelse og handler i liten grad om ren tro.

Bønn – *salah* – handler ikke bare om å overholde de fem bønnetidene. Det handler også om å be på riktig måte. Hjemme hos Hussein og Adel Imam under et av intervjuene demonstrerer de hvordan det er viktig at bønneteppe er snudd i riktig retning, og hvordan bevegelsene i bønneritualet må utføres i riktig rekkefølge med de riktige formularene uttalt til rett tid. Adel Imam forteller at det som sies under bønneritualet ikke er det viktigste, men det at det gjennomføres riktig antall ganger daglig på rett måte er det som betyr noe. Personlige bønner er også mulige, men dette er noe han selv ikke bruker like ofte. Rama derimot forteller hvordan personlig kommunikasjon med Gud gjennom bønn er viktig for henne. Hun forklarer at når hun ber forteller hun Gud hva som plager henne, og slik lettes disse byrdene. Å be til Gud hjelper henne gjennom vanskelige perioder, og derfor er Gud svært viktig for at hun skal ha det bra i livet sitt. Å lese i Koranen er også en stor trøst for Rama. I Koranen finner hun løsninger på problemene sine og støtte i tunge perioder. Dette er også noe som Hussein poengterer, ved at han forteller at Koranen forteller muslimer hvordan man skal tenke om forskjellige emner.

Religiøse høytider trekkes fram som viktig av blant annet Gita. For henne er feiring av muslimske høytider – som Id-feiringene – viktige identitetsmarkører. Ved å feire disse høytidene årlig tar hun vare på sin egen religiøse og kulturelle arv og bakgrunn og gjør religionen til en aktiv del av sitt liv. Høytidene virker i størst grad å handle om ivaretagelse av tradisjoner for Gita. Også Matin trekker fram spesielle årlige hendelser som viktige for hans

religiøse identitet. Han nevner blant annet fasten – *saum* – og å samle inn penger til de fattige – *zakat* – som viktig for hans forståelse av hva det vil si å være muslim. Matin forteller også om betydningen av å kjenne til historier som danner grunnlaget for forståelsen av islam. For hans egen del er historier som er særlig betydningsfulle for shia-muslimere viktige for hans egen identitetsforståelse.

Referanser til Profeten

Adel Imam er den eneste av informantene som ved en rekke anledninger trekker inn beretninger om profeten Muhammed når han skal forklare hvorfor han tenker eller gjør som han gjør. Ved flere anledninger – også når vi ikke snakker eksplisitt om religion – trekker han inn ulike hadither eller uttalelser fra profeten for å begrunne poengene sine. Og hver gang han nevner profeten – enten ved navn eller bare som profet – legger han til *alayhi s-salām* (fred være med ham) før han går videre i setningen. Adel Imam betegner seg selv som en veldig religiøs muslim, og det er derfor viktig å respektere profeten ved å tilføye denne frasen etter å ha nevnt ham. Å bruke denne frasen etter å ha nevnt profeten er en vanlig skikk blant muslimere og på ingen måte noe ekstraordinært for Adel Imam. Likevel er Adel Imam den eneste av mine informanter som ofte refererer til profeten når han skal forklare sine synspunkter.

Renhet

Religionen handler i følge informantene også om hvordan man tar vare på hjemmet sitt og seg selv. Det å være ren og ha det rent rundt seg er til eksempel viktig for Matin fordi han er muslim. Matins eksempel omhandler renhet i en bokstavelig betydning, men renhet kan også anvendes i metaforisk betydning.

Rama og Rawan forteller hvordan hijab er viktige identitetsmarkører for dem. Hijab blir et ytre symbol på deres religiøse tilhørighet, samtidig som den formidler hvilke verdier de står for. Rama forteller at hijaben symboliserer at hun er en ren kvinne som anerkjenner og respekterer islamske verdier som hun finner grunnleggende. Her er det ikke snakk om renhet i en bokstavelig forstand, men som et bilde på hvordan hun overholder kjønnsrollemønstre og overholder forventninger til hvordan en muslimsk kvinne skal oppføre seg og leve sitt liv. Hijaben er et konkret og ytre symbol på dette verdigrunnlaget som hun innehar og lever etter. I stor grad virker det som dette også er gjeldende for Rawan.

Familie og medmennesker

Flere av informantene forteller at islam representerer ideer om fred, respekt og ansvar for medmennesker. Slik blir moralske verdier satt i fokus i fremstillinger av hva det innebærer å være muslim.

Betydning av og tilknytning til familie blir av Matin, Gita og Mustafa knyttet opp mot deres religiøse identitet. Forsørgeransvar og ønske om et nært forhold til familien forklares blant annet med at de er muslimer. Alle tre virker å mene at islam som religion verdsetter familien høyere enn enkeltmennesker, og at siden de selv tilhører islam er dette viktige verdier som de innehar. Det at de anser familien som noe av det viktigste i deres liv er ikke bare på grunn av at de er glade i familiene sine, men fordi dette er et ansvar som blir pålagt dem gjennom religionen.

Adel Imam vektlegger også betydningen av familie når han skal forklare hva det er å være muslim. Han ønsker å kunne hjelpe familien sin i Somalia til å få et bedre liv, og håper i fremtiden å ha en jobb som sikrer han en god inntekt slik at han blir i stand til å hjelpe dem. Adel Imam føler også et ansvar for å hjelpe til å bygge opp hjemlandet sitt hvis det en dag blir fredelig i Somalia. Han føler at dette er hans plikt som muslim, og håper han får mulighet til å oppleve et stabilt Somalia i fremtiden.

Å bryte ned stereotypier

En stereotypi defineres av Myers som “a belief about the personal attributes of a group of people. Stereotypes are sometimes overgeneralized, inaccurate, and resistant to new information” (Myers, 2008). Eric B. Shiraev og David A. Levy definerer stereotypier som “categorical assumptions that all members of a given group have a particular trait” (Shiraev and Levy, 2010:270). Stereotypier kan være positive og negative. Shiraev og Levy skriver at stereotypier er forenklete, generaliserende og feilaktige framstillinger som gjerne fører med seg en del fordommer som man aktivt må gå inn for å minske effekten av (Shiraev and Levy, 2010:270–272). Patricia G. Devine påpeker at stereotyper ofte ses i sammenheng med fordommer. Hun kritiserer en rekke teorier for å mene at fordommer er en direkte konsekvens av kategoriseringsprosessen som produserer stereotypier. Devine poengterer at “although one may have *knowledge of a stereotype*, his or hers *personal beliefs* may or may not be congruent with the stereotype”(Devine, 1989:5).

Hussein og Adel Imam presenterer seg selv som muslimer. Samtidig har de et behov for å kommentere på og skille seg fra stereotypier av muslimer de mener finnes i det norske samfunnet. Det er viktig for dem å poengtere at islam ikke har noe å gjøre med terrorisme, og

at islam fordømmer og straffer mennesker som begår grusomme handlinger mot andre. Uten å gå inn på hvilke stereotype framstillinger av muslimer som finnes og/eller dominerer i det norske samfunnet, vil jeg likevel påpeke at disse stereotypiene oppleves av Hussein og Adel Imam som noe de aktivt forsøker å bryte ned. Gjennom aktivt å kommentere og å forsøke å motbevise stereotypien, ønsker de å gjøre et klart poeng ut av at de ikke vil assosieres med disse og at de tar avstand fra mennesker som stemmer overens med stereotypiene.

Kontekstuelle framstillinger og fortolkning av identitetsnarrativer

Christine Jacobsen (2002) påpeker i boken *Tilhørighetens mange former* at “identitet er ikke noe folk ‘har’ i og for seg, men noe som fremstår i en bestemt sosial og kulturell sammenheng, og som kan endres når konteksten endrer seg, og i forhold til ulike typer av ‘andre’” (Jacobsen, 2002:50). Alle disse beretningene i avsnittene over ble fortalt i en kontekst hvor informantene spesifikt ble spurt om å fortelle hva det vil si for dem å være muslim. Jeg – som norsk ikke-muslim – var til stede i denne konteksten og la opp til disse beretningene. De Finas forstår identitet som noe som oppstår og utformes i møte med de personene som er med på å danne konteksten identiteten skal formidles i. Hun definerer identitet som personlige narrativer som er kontekstbetinget, og som slik vil være forskjellige fra hver gang de blir fortalt (De Fina, 2003:15–30). Med utgangspunkt i denne forståelsen av identitet er det verdt å reflektere rundt hva disse beretningene egentlig kan si om hva informantene mener om sin religiøse identitet. I hvilken grad var det informantene fortalte om hva det vil si for dem å være muslim preget av at jeg var deres publikum? Og i hvilken grad tilpasset de sine beretninger til hvilken forståelse de mente jeg hadde om islam?

For å eksemplifisere dette poenget vil jeg påpeke at de fleste informantene trakk fram en eller flere av de mest kjente grunnelementene i framstillinger av islam når de skulle forklare hva de mener med å være muslim. Med grunnelementer mener jeg hva som gjerne omtales som islams fem søyler: trobekjennelsen (*shadah*), bønn (*salah*), almisser (*zakat*), fasten (*saum*) og pilgrimsreisen (*hajj*). Disse fem elementene ved islam er absolutt viktige for muslimer, og utgjør en stor del av deres religiøse praksis. Likevel er det mulig at nettopp disse elementene blir trukket fram når informantene skal forklare hva det å være muslim innebærer fordi disse er kjente elementer for de fleste, også for personer som selv ikke er muslimer. Ved å trekke fram disse elementene forenkles formidlingen ved at den bygges opp rundt noe som er kjent for alle som er til stede i den aktuelle konteksten, og en forestilling om en felles forståelse danner grunnlaget for identitetsnarrativet som blir fortalt.

Om andre elementer ville blitt trukket fram hvis en muslimsk forsker hadde bedt informantene forklare hva det å være muslim innebar for dem, er selvfølgelig umulig å svare på. Det er likevel interessant å ha dette i mente når identitetsnarrativene skal fortolkes.

Oppsummering

Dette kapitlet viser hvordan religiøs identitet har forskjellige betydninger for de ulike informantene. Det å være muslim påvirker hvordan de organiserer tiden sin, hvordan de forholder seg til andre mennesker og hvordan de føler ansvar ovenfor familie og andre medmennesker. Religion ilegges større eller mindre betydning av de forskjellige informantene. Adel Imam trekker islam inn i mange forskjellige sammenhenger, og forklarer mange av sine verdier og synspunkter ut fra sin religiøse tilhørighet. Mustafa derimot vektlegger ikke religion like sterkt, men trekker den inn når han skal snakke om familietilhørighet. Likevel er religion noe som opptar mine informanter, men kanskje er dette noe de i større grad trekker fram som betydelig for sin identitet nå som de bor i Norge sammenlignet med før de kom hit. En del diaspora-teori påpeker at religion gjerne blir noe man i større grad reflekterer over når man befinner seg i en situasjon hvor man tilhører en minoritetsgruppe, og at religiøs identitet da gjerne blir enten sterkere eller svakere (Thaler, 2004; Cohen, 2008). Uansett om dette er tilfelle for mine informanter, er betydningen av det å være muslim noe de framhever som betydelig for deres identitetsdannelse.

Kapittel 5: Introduksjonsprogrammets tiltak

VOX – nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk har på sine nettsider lagt ut flere artikler som oppsummerer og gir veiledning for hvordan en skal drive god voksenpedagogikk. I en av artiklene – Voksenpedagogikk: video, tekst, quiz og metode – står følgende:

Voksne har en annen måte å lære på enn barn. De lærer ikke dårligere, men har andre grunner og en annen måte å lære på enn barn. Dette særlig fordi voksne har en mye større erfaringsbakgrunn.

Voksne er ikke passive mottakere av læring, men aktive i selve prosessen. De ønsker å konstruere sin egen kunnskap. Altså må det gis rom til deltakelse og muligheter for påvirkning og selvstyring.

(VOX)

Artikkelen poengterer videre at voksne har et behov for å vite hvorfor de skal lære før læringen starter, og at undervisningen må gjøres aktuell for dem som skal ta del i den. Opplæringen må være relevant for deltagerens liv og deltagerne må føle seg ansvarlig for læringen både med tanke på innhold og metode for at opplæringen skal være vellykket. Å knytte opplæringen til deltagerens egne erfaringer er viktig for at læringsutbyttet skal være høyt, og deltagerens tidligere erfaringer bør benyttes som kilder til å lære noe nytt. I tillegg poengterer artikkelen at opplæringen i stor grad bør være praktisk og knyttet til deltagerens hverdagsliv for å sikre nytteverdien av den nye kunnskapen deltagerne skal tilegne seg. Dette krever at formidlingsmetodikken i undervisningen kontinuerlig tilpasses de enkelte deltagerne som til en hver tid skal gjennomgå opplæringen. Avslutningsvis poengteres det at “voksne er en mer mangfoldig gruppe enn barn og unge, og det må tas hensyn til” (VOX).

I henhold til Introduksjonsloven skal deltagerne gjennom et timeantall på minimum 300 timer norsk og 50 timer samfunnsfag for å få godkjent programdeltagelsen og kvalifisere til å søke statsborgerskap.⁹ Undervisningen skal være individuelt tilpasset hver deltagers kvalifikasjoner og behov. Disse kravene Introduksjonsloven stiller til undervisningen samsvarer med VOX sin presentasjon av hvordan voksenpedagogikk på best mulig måte skal gjennomføres.

Undervisning i norsk og samfunnskunnskap

De fleste av mine informanter går på skole i voksenopplæringen i kommunen, men to av dem har tatt deler av undervisningen på den videregående skolen. Klassesammensetningen ved

⁹ Fra 1. januar 2012 ble timeantallet økt til 600 timer undervisning. Denne lovendringen har ikke tilbakevirkende kraft, slik at alle mine informanter faller inn under gruppen som skal gjennom 300 timer med undervisning.

voksenopplæringen består av både deltagere fra introduksjonsprogrammet og andre innvandrere som betaler for å delta i undervisningen. Klassene som skal gjennom norskundervisning er grovt inndelt etter nivå og hvor i kvalifiseringsløpet de befinner seg.

Som nevnt i kapittelet om Introduksjonsloven skal deltagerne i introduksjonsprogrammet gjennom undervisning i syv obligatoriske temaer som en del av opplæringen i samfunnskunnskap. I tillegg til disse syv temaene oppfordres det til å inkludere temaer som kvinners rettigheter, kjønnslemlestelse og arrangerte ekteskap/tvangsekteskap i undervisningen for de gruppene hvor dette kan være aktuelle tema. I kommunen mine deltagere er bosatt i blir disse temaene undervist i egne grupper kun for introduksjonsdeltagerne, hvor disse timene blir omtalt som “temaundervisning”.

For lite undervisning og for lav intensitet

Hussein ønsker å kunne gjennomføre grunnskole og videregående for deretter å kunne ta høyere utdanning. Han bruker mye tid utenom skole for å lære det norske språket så fort som mulig slik at han kan lære mer på kortere tid enn hva som er normert. For ham blir ikke undervisningen krevende nok. Han mener at han har kapasitet til å lære språket fortere enn hva som blir lagt opp til på skolen. Selv om han er godt fornøyd med lærerne, skulle han likevel ønske at undervisningen var tilpasset hans kapasitet. Han påpeker at lærerne forsøker å legge til rette for dette gjennom tilleggsoppgaver som han gjennomfører ukentlig i tillegg til den normale arbeidsmengden. Hussein forteller at han har en avtale med sin faglærer at han ukentlig leverer inn essay om selvvalgte temaer som læreren retter og kommenterer. Han er veldig fornøyd med at læreren tar seg tid til dette, men skulle likevel ønske at mer av undervisningen på skolen også la til rette for et mer effektivt undervisningsløp. Hussein forteller også at han skulle ønske det var flere undervisningstimer i uken – særlig flere norsktimer – slik at læringen ble mer intensiv. Han synes at skolen heller bør prioritere mer norskundervisning tidlig i introduksjonsprogrammet for å sikre et bedre språkgrunnlag og for å komme inn i læremodus. Han er derfor svært positiv til at han nå utover våren 2012 skal få integrert grunnskole i sitt program. Dette vil innebære flere norsktimer i uken for å sikre et språklig grunnlag som er nødvendig for å kunne klare de andre fagene som han må gjennom for å bestå norsk grunnskole.

Adel Imam har – slik som Hussein – ønsker om å gjennomføre norsk grunnskole og videregående skole slik at han kan skaffe seg en god jobb. Han er ikke helt sikker på hva han ønsker å jobbe med i framtiden, men han har tenkt litt på å jobbe på en flyplass eller bli yrkessjåfør. Adel Imam forteller at uansett hva han bestemmer seg for å jobbe med, vil

mulighetene hans avhenge av hvor godt han behersker det norske språket. Han er enig med Hussein i at undervisningen ikke er intensiv nok, og skulle ønske det var mulig å få flere timer med norskundervisning i uka. Som Hussein skal også Adel Imam starte et integrert grunnskoleløp i sitt introduksjonsprogram, og han ser fram til å få et mer målrettet og intensivt undervisningsløp.

Lite arbeidsrettet språkopplæring

Matin sluttet i introduksjonsprogrammet før han hadde deltatt i ett år fordi han fikk jobb for å kunne sikre familien økonomisk. Matin fikk sin undervisning gjennom voksenopplæringen og forteller at han var godt fornøyd med lærerne og miljøet på skolen. Likevel savnet han arbeidsrelevant språkopplæring. Han skulle ønske at den norsken han lærte på skolen var mer rettet mot å gi han et vokabular som gjorde ham i stand til å beherske språket han trengte i den type jobb han ønsket seg. På grunn av sine helseproblemer ønsket Matin å skaffe seg nødvendige kvalifikasjoner for å kunne få en kontorjobb eller noe lignende i framtiden. Han skulle derfor ønske at norskopplæringen allerede i en tidlig fase var rettet mot å gi ham språkkunnskaper som gjorde ham i stand til å snakke om økonomi, administrative anliggende og andre ting som er nødvendig å kunne snakke om i en kontorjobb. I tillegg skulle han ønske at språkopplæringen og praksis var knyttet nærmere sammen og at begge var rettet mot hans egne ønsker om en framtidig jobb.

Variasjon og hverdagsnyttig språkundervisning

Mustafa – som er ferdig med introduksjonsprogrammet – har mange tanker om den undervisningen han gikk gjennom som introduksjonsdeltager. I dag snakker han veldig godt norsk og har tydelige dialektpreg i måten han snakker på. Den første tiden i introduksjonsprogrammet fikk han språkopplæring gjennom voksenopplæringen, men etter hvert ble han flyttet over til den videregående skolen. Mustafa forteller at når han sammenligner undervisningen han fikk på voksenopplæringen med den undervisningen han deltok i på videregående, synes han at det var mye mer interessant å gå på videregående. På videregående var undervisningen mer variert. Han hadde mange forskjellige fag – som naturfag, matematikk, historie, samfunnsfag og gym – mens på voksenopplæringen var det bare norskundervisning. Mustafa forteller at gjennom å ha forskjellige fag lærte han norsk på en mer variert måte som gav ham et bedre språk. Han ble nødt til å lære norsk fortere for å kunne henge med i de andre fagene, men dette syns han ikke var noe negativt. Han syns det var utelukkende positivt å få muligheten til å lære norsk gjennom flere forskjellige fag, fordi

dette gav ham et mye større ordforråd som gjorde det lettere for ham å prate med folk ellers i hverdagen. Norskundervisningen på voksenopplæringen omtaler han som uinteressant og lite stimulerende.

På voksenopplæringen er det det samme hver dag. Noen spør “hva gjorde du i går?” eller “hva spiste du i går?”. Neste dag er det de samme spørsmålene. Snakker bare om det samme.

På voksenopplæringen lærte han ikke et språk som var nyttig for ham i hverdagen. Han lærte ikke å snakke på samme måte som andre unge gjør, slik at han kunne komme i kontakt med andre på sin egen alder. Dette gjorde at han syntes at det var flaut å snakke med andre ungdommer. I tillegg forstod han ikke hva de sa fordi de snakket dialekt. Dette gjorde at han i starten ikke torde å snakke med andre jevnaldrende. Bøkene som ble brukt synes han også var kjedelige. Tekstene de leste var lite relevante for hans dagligliv, og de gav ham ikke de nødvendige språkferdighetene for å kunne skape et nettverk her i Norge slik at han kunne ha en interessant hverdag. Hans appell til voksenopplæringen er at undervisningen bør gjøres mer dagsaktuell, hvor samfunnskunnskap og historie i større grad blir inkorporert i undervisningen for å gjøre deltagerne i stand til å ta del i samtaler som er samfunnsrelaterte og dagsaktuelle.

Mustafa trekker fram at det å gå på videregående gjorde at han kom i kontakt med flere nordmenn, som igjen gjorde det mye kjekkere for han å være bosatt i kommunen. Han fikk mange flere venner – mange av dem norske – som han tilbringer fritiden med. Mustafa mener at det er hverdagspraktiseringen av det norske språket som har vært mest nyttig for ham. Han sier at det er på fritiden når han er ute sammen med venner at han har lært hvordan å snakke dialekt og hvordan snakke på en “vanlig og naturlig” måte. I tillegg mener han at Facebook, sms-er og telefonsamtaler hvor kommunikasjonen går på norsk har vært veldig nyttig i læringsprosessen.

Mustafa synes at det har vært vanskelig å lære norsk, særlig å lære seg språklidene. Å kjenne igjen og å uttale lydene er noe av det han har brukt mest tid på å lære seg. Likevel har det at han har ønsket å ha et aktivt sosialliv motivert ham til å lære norsk så raskt som mulig.

For mye klasseromsundervisning og lite praktiske tiltak

Gita forteller at den delen av undervisningen hun er mest fornøyd med er den som lærer henne språk gjennom praktiske aktiviteter. Hun synes det er interessant å gå på skole, men føler at det blir litt mye ren tavleundervisning. For henne er det lettere å lære språk gjennom aktiviteter

som matlaging. Gita syns det er vanskelig å lære seg språket, og forteller at grammatikk og uttale er det vanskeligste. Hun skulle ønske det var flere timer med praktiske fag som matlaging, svømming og andre fysiske aktiviteter. For henne ville dette skapt mer variasjon i hverdagen som igjen ville gjøre henne mer motivert i klasseromsundervisningen. Hun er innforstått med at det er behov for størst andel klasseromsundervisning, men siden hun syns det er vanskelig å skrive og lese norsk skulle hun ønske skolen kunne tilby mer variert undervisning. Gita har individuell undervisning noen timer i uken, hvor hun får ekstra opplæring i uttale og lesing. Dette er hun veldig fornøyd med. Hun forteller at etter at hun fikk individuell undervisning føler hun at klasseromsundervisningen går mye bedre. Hun er veldig glad for at voksenopplæringen har lagt til rette for dette, og hun føler at lærerne og rektor tar hennes behov på alvor og legger til rette for at hun skal få den hjelpen hun trenger for å lære så mye norsk som hun er i stand til gjennom programmet.

Mer fokus på muntlig språkpraktisering

Rama avsluttet introduksjonsprogrammet i november 2011. Hun syns det har vært vanskelig å lære språket. Særlig grammatikken har vært strevsom å lære seg. For henne har det å lese og skrive ikke vært noe hun ser på som ekstra krevende, men hun syns at det å skulle lage setninger og snakke på egenhånd har vært vanskelig. Hun føler hun ikke har godt nok vokabular til å si det hun vil på norsk. Hun skulle derfor ønske det var mer muntlig norsk på skolen. Hun syns det er alt for mye tavleundervisning, lesing og skriving sammenlignet med undervisning som retter seg mot å gjøre deltagerne i stand til å kunne snakke med andre på norsk. Hun liker undervisningen som er lagt opp slik at læreren stiller spørsmål som elevene så må svare muntlig på. I tillegg syns hun muntlige og skriftlige prøver er svært lærerike. Rama forteller at hun prøver å snakke litt norsk hjemme med barna sine for å øve, men at det lett blir slik at de bare snakker arabisk sammen. Ellers snakker hun bare norsk når hun er på skolen, på butikken eller i praksis. Hun er godt fornøyd med lærerne og føler hun får tilstrekkelig oppfølging.

Variert undervisning skaper motivasjon

Rawan går service- og samferdselslinjen på videregående og får sin introduksjonsundervisning der. Den første tiden av introduksjonsprogrammet gikk også hun på voksenopplæringen. Hun er veldig glad for at hun får gå på videregående, og syns at hun har lært mye mer der enn hva hun lærte på voksenopplæringen. Hun sier at dette har mye med at på videregående har hun mange forskjellige fag som gjør det lettere å holde

konsentrasjonen og motivasjonen oppe. På voksenopplæringen hadde hun bare norskundervisning, noe som ble kjedelig i lengden. Rawan syns det er lettere å lære språket når en også kan lære det gjennom andre fag, og ikke bare ha selve språkopplæringen i hovedfokus hele tiden.

Undervisningen evaluert

Samtlige av mine informanter forteller at de er godt fornøyde med norskundervisningen de får i kommunen. De forteller om engasjerte og dedikerte lærere som er flinke til å undervise. Informantene forteller at lærerne er flinke til å følge opp hver og en av deltagerne og at de får tilstrekkelig hjelp til å forstå og holde tritt med undervisningen. Likevel er det flere som trekker fram klasesammensetningen som noe som holder den faglige progresjonen tilbake. Dette er særlig tilfelle hos de av deltagerne som har raskest faglig progresjon og som i tillegg har høyest ambisjoner og forventninger til hva som skal skje i framtiden med tanke på videre utdanning eller jobb.

Et annet trekk som kom fram gjennom intervjuene er at deltagerne er mer fornøyde med samfunnskunnskapsundervisningen sammenlignet med norskundervisningen. For de fleste av dem jeg snakket med er innholdet i undervisningen i samfunnskunnskap mer interessant og slik er det lettere å motivere seg til å være aktiv i disse undervisningstimene.

Samfunnskunnskap blir beskrevet som stimulerende fordi timene legger opp til diskusjon av dagsaktuelle temaer og setter fokus på kulturelle og religiøse forskjeller deltagerne opplever i møte med det norske samfunnet. Samtidig blir deres kulturelle og religiøse tilhørighet gjort til et toneangivende element i undervisningen ved at deltagerne får ta en mye mer aktiv del i utformingen av undervisningssituasjonen enn hva de har mulighet til i norsktimene.

Deltagerne opplever det som positivt å bli satt på prøve ved at de må uttale seg om viktige temaer – som styresett, religiøse eller kulturelle klesplagg, kjønnsroller og kulturelle tradisjoner. Samfunnskunnskapstimene skaper et forum hvor deltagerne får diskutert og justert sine samfunnsoppfatninger, og flere av mine informanter forteller at dette var vært svært nyttig i hverdagen deres. Særlig interessant, for blant annet Gita og Rama, har det vært å diskutere kjønnsrollenormer som er gjeldende i Norge og sammenligne disse med hva de er vant med fra hjemlandene sine.

Jeg var selv med under temaundervisningen ved en anledning, hvor bekledning ble diskutert. Denne dagens tema var hvordan man skal kle seg i en arbeidssammenheng, og hvordan det å bruke blant annet hijab på norske arbeidsplasser kan være uakseptert.

Diskusjonen ble innledet av lærerne som argumenterte for at det vil kunne være vanskelig å få

arbeid – særlig i distriktskommuner – hvis man insisterer på å bære hijab. Av mine informanter var både Rama, Hussein og Adel Imam til stede i denne timen. Diskusjonen ble i all hovedsak styrt av lærerne og meg, som fortalte hva vi mente var problematisk med å skulle kle seg på en måte som ikke samsvarer med de mer normative kleskodene på det stedet man bor. Det ble gitt eksempler på at mange arbeidsplasser krever at man bruker uniform i arbeidstiden, som for eksempel ved arbeid i en dagligvarebutikk. På en slik arbeidsplass vil det kanskje ikke være problematisk å bruke hijab, men likevel kan det være noen arbeidsgivere som krever at man ikke ikler seg noe som ikke er en del av uniformen. Det ble også gitt eksempler på hvordan man kler seg hvis man jobber i en klesbutikk, hvor betjeningen gjerne går kledd i klærne butikken selger. Poenget som her ble forsøkt gitt var at hvis man ikke er komfortabel med å gå kledd i klær som norske klesbutikker selger vil det kunne være vanskelig å få jobb i en slik butikk. Deltagerne som var til stede i undervisningen var for det meste passive til informasjonsstrømmen som ble formidlet – selv om de gjennom intervjuene har fortalt at de ofte er mer aktive under temaundervisningen enn under norskundervisningen. I ettertid har jeg tenkt mye på denne seansen, og følt at måten det ble undervist på bar preg av å være veldig ovenfra-og-ned. Det var lite rom for at deltagerne selv fikk formidle eller diskutere sine egne syn på bekledning. I stedet ble de fortalt hva som forventes av dem i henhold til hvordan de kler seg. Denne undervisningstimen fant sted før jeg gjennomførte mine intervjuer. I etterkant av intervjuene – begrunnet i de beretningene jeg da fikk høre – har jeg tenkt mye på hvordan denne undervisningsmåten kan ha blitt oppfattet av deltagerne. Gjennom intervjuene med Rama og Rawan – som er formidlet i kapittelet om religiøs identitet – fikk jeg et inntrykk av at det å bære hijab for dem er et symbol på deres bakgrunn og deres religiøse og kulturelle tilhørighet. Kanskje oppfattet de derfor denne undervisningsformen som nedverdiggende eller respektløs. Dette er i hvert fall et inntrykk jeg selv sitter igjen med når jeg i ettertid har tenkt tilbake på denne undervisningstimen.

Målformsproblemer

Kommunen mine informanter er bosatt i har valgt å bruke bokmål som målform i voksenopplæringen. Dette er noe som flere av dem jeg intervjuet opplever som problematisk, siden kommunen har nynorsk som målform. Kommunene står fritt til å velge hvilken målform de vil bruke i introduksjonsundervisningen. Verken introduksjonsloven, endringer til introduksjonsloven eller rundskriv H-20/05 omtaler hvilken målform introduksjonsprogrammet skal gjennomføres på. I et avklarende brev til VOX i 2008 fra

Arbeids- og inkluderingsdepartementet gis følgende svar på spørsmål om målform i introduksjonsundervisningen:

Da spørsmål om målform ikke er regulert i introduksjonsloven eller forskriftene til denne, betyr dette at deltagerne ikke har grunnlag for å kreve opplæring på en bestemt målform. Han eller hun må derfor i praksis måtte rette seg etter den målformen som opplæringsstedet har valgt. Dette kan være den målformen som kommunen har fattet målvedtak om, og det kan være en annen målform.

(AID, 2008)

Begrunnelsen for kommunens valg av bokmål som målform i voksenopplæringen er at de bøkene som var tilgjengelig på nynorsk sist gang kommunen kjøpte inn nytt undervisningsmateriale ikke var gode nok. Rektor ved voksenopplæringen forteller at undervisningslitteraturen som er skrevet på bokmål er mye mer spennende og variert enn nynorsklitteraturen, og voksenopplæringen valgte derfor å vektlegge innholdet i bøkene framfor målform da de valgte litteraturen. I tillegg ble det avgjørende at ordbøkene deltagerne er avhengige av å bruke (arabisk-norsk, tigrinja-norsk, farsi-norsk) oversetter i all hovedsak kun til bokmål. Samtidig er også valget av bokmål som målform begrunnet i at størsteparten av norske kommuner bruker bokmål og at de fleste norske aviser og andre medier formidler sine saker på bokmål. Rektor forteller at i senere tid har det kommet mer undervisningslitteratur på nynorsk som holder en god innholdsstandard, og at det nå pågår er vurdering om voksenopplæringen skal bytte ut undervisningslitteraturen og gå over til nynorsk. Økonomiske hensyn spiller også inn på om voksenopplæringen vil bytte målform i undervisningen. Hvis voksenopplæringen skulle velge å bytte over til nynorsk vil dette medføre store utgifter for å dekke innkjøp av nytt undervisningsmateriale. Økonomi og budsjettering vil være avgjørende for om et eventuelt målformbytte vil kunne skje i kommunen. Rektor sier hun er fullstendig klar over ulempene bokmålmålformen medfører for deltagerne i voksenopplæringen, særlig med tanke på at kommunal informasjon formidles på nynorsk og at barna til deltagerne som er inne i ordinære utdanningsløp lærer nynorsk. Voksenopplæringen tilbyr noen timer undervisning i nynorsk for de deltagerne som har kommet langt i undervisningsprogresjonen.

Som avsnittene under vil vise opplever flere av dem jeg intervjuet problemer i forhold til målform som brukes i undervisningen og ellers i kommunen. Samtidig virker det som flere av dem ikke klart skiller mellom skriftspråk og muntlig norsk/dialekt. Både nynorsk og bokmål er norske skriftspråk, og så godt som ingen snakker slik som disse skriftspråkene skrives. Likevel har jeg ved flere anledninger hørt formuleringer som “her i kommunen snakker de

nynorsk” av personer jeg har snakket med om dette. Dialekten i kommunen er nærmere nynorsk enn bokmål, men forskjellene er likevel store. Samtidig er dialekter som er høyest representert i norsk tv og radio mer tilnærmet bokmål enn nynorsk, i hvert fall for de programmene mine informanter forteller at de følger med på.

Matin forteller at det å lære bokmål i en nynorskkommune skaper en del vanskeligheter fordi nynorsk blir en helt ukjent målform. Han eksemplifiserer dette ved at når han og Gita får brev fra barnehagen barna deres går i er dette skrevet på nynorsk. For han og kona oppleves slike brev som skrevet på et helt annet språk, og de føler derfor at de går glipp av mye viktig informasjon fordi de ikke mestrer målformen offentlig kommunikasjon i kommunen er formidlet på. Den samme ulempen opplever de også med tanke skriftlig informasjon de får fra kommunale tjenester, som NAV og leger. Matin forteller at de må bruke mye tid for å skaffe hjelp til å forstå innholdet i brevene de får tilsendt. Også dialektforskjellene er vanskelige å forholde seg til. Dialekten i kommunen er forskjellig fra både bokmål og nynorsk, påpeker Matin, så for å kunne kommunisere med de som bor i kommunen kreves mye konsentrasjon og omstilling for å kunne få med seg innholdet i det folk sier.

Rawan synes det er forvirrende å skulle lære bokmål i introduksjonsundervisningen på den videregående skolen. For henne blir det ekstra vanskelig når de andre elevene som er inne i ordinære utdanningsløp skriver og leser nynorsk. Dialektforskjellene er også vanskelige å venne seg til for Rawan. “Alle snakker så fort”, poengterer Rawan, “så det er vanskelig å høre hva de sier”.

Adel Imam skulle ønske de lærte nynorsk på voksenopplæringen. “Her snakker de nynorsk og dialekt. Vi sier *jeg* og de sier *eg*. Det hadde vært greit å lære nynorsk”, forteller han. Adel Imam tror det ville gjøre det lettere å kommunisere med folk i kommunen hvis undervisningen ble gitt på nynorsk. Slik ville de hatt samme skriftlige målform som flesteparten av de som bor i kommunen, og nynorsk vil kunne gi innvandrere et bedre utgangspunkt for å forstå de muntlige dialektene som snakkes der.

Mustafa opplevde også at det var problematisk å skulle lære bokmål på skolen. Han forteller at bokmål ikke forberedte ham på å kunne føre samtaler med folk som bor i kommunen: “Lære bokmål inne [på skolen], og ute [blant folk] forstår man ingenting. Eller, de forstår oss, men vi forstår ikke dem”. Mustafa opplevde at forskjellen i målform gjorde det enda vanskeligere for han som innvandrer å skulle prate med andre folk som bor i kommunen. Han forteller videre at dette bedret seg når han kom på videregående. Der var noe av undervisningen på bokmål, mens andre deler var på nynorsk, og dette hjalp ham til å bedre kunne forstå dialekten til folk som bor i kommunen.

Hussein mener det er bra at undervisningen er på bokmål. “For meg er det bra å lære bokmål fordi jeg tror at bokmål er lettere enn nynorsk. Nynorsk er som dialekt. For meg er det vanskelig med tanke på uttale. Når jeg leser bokmål er det lettere for meg. Hvis jeg ser på tv så forstår jeg. Ikke alt, men mye. Men nynorsk er vanskeligere”. Hussein bruker mye tid på å lese aviser og se på nyheter på NRK og TV2, og mener dette er gode måter å lære norsk på. Siden mesteparten av nyhetssakene i de mediene han benytter seg av formidles på bokmål eller bokmålstilnærmede dialekter, er Hussein glad for at undervisningen ved voksenopplæringen gis på bokmål.

Som disse avsnittene viser er det i all hovedsak dialektproblemene som er i fokus. Lydinnspeilingene som benyttes i undervisningen er overrepresentert ved østnorske dialekter og lærerne prater lokale dialekter. Forvirringen blir lett stor når deltagerne skal forholde seg til mange forskjellige varianter av det norske språket, både forskjellige dialekter og forskjellige skriftspråk. En liten del av undervisningsmaterialet deltagerne skal gjennom fokuserer på dialektforskjellene i Norge, og gir eksempler på forskjellige regionale dialekter. Når jeg selv underviser har jeg flere ganger opplevd at deltagerne synes min trønderdialekt er svært vanskelig å forstå. Når jeg underviser forsøker jeg etter beste evne å tilpasse det muntlige språket mitt til østlandsdialekt for å gjøre det lettere å kommunisere med deltagerne. Også skriftlig kommunikasjon – som brev fra skole, barnehage eller andre informasjonsskriv – oppleves som vanskelige å forstå når disse er skrevet på nynorsk. Dette oppleves som særlig problematisk for de som har små barn, og er avhengig av å forstå den informasjonen som blir formidlet via brev fra skole eller barnehage.

Språkpraksis

Introduksjonsloven retter fokus på at undervisningen nyankomne innvandrere skal gjennom også skal inneholde språkpraksis hvor deltagerne blir utplassert på en arbeidsplass eller et lignende sted for å praktisere norsk i en mer realistisk kontekst. Deltagerne skal ha en full arbeidsdag på 7,5 timer når de har praksis, så lenge dette lar seg gjøre. I kommunen hvor mine informanter er bosatt er det programveileder som har ansvar for å anskaffe praksisplasser til introduksjonsdeltagerne. Programveilederen kontakter lokale bedrifter og arbeidsplasser og finner passende deltagere å utplassere på de stedene hun inngår avtaler om praksisplass med. Dessverre er det vanskelig å få nok og varierte praksisplasser i kommunen. Grunnene til dette kan være flere. Programveilederen forteller selv at hun tror grunnene kan være at arbeidsplasser ikke har kapasitet til å ha oppsyn med de utplasserte, at arbeidsplassen tidligere har hatt dårlige erfaringer med å tilby introduksjonsdeltagere praksisplass, eller at de er

skeptiske til å la deltagere komme på utplassering hos dem på grunn av manglende kvalifikasjoner eller kulturelle forskjeller og at arbeidsplassene derfor ikke ønsker å tilby praksisplasser. Programveileder tror i stor grad at begrunnelsen for at flere bedrifter ikke åpner for praksisplasser hos seg er økonomisk begrunnet. Det vil kunne koste arbeidsplassene tid – og da penger – å skulle lære opp, følge opp og legge til rette for en innholdsrik språkpraksis for introduksjonsdeltagerne. Dette er noe som flere arbeidsplasser ikke ser seg råd til.

I intervjuene med mine informanter ba jeg dem fortelle meg om hvordan de opplevde å ha språkpraksis. Jeg spurte dem om hva de gjorde, hvordan de trivdes og om de fant språkpraksisen nyttig.

Den beste delen av introduksjonsprogrammet

Rama ble utplassert i en barnehage under sin språkpraksis. Hun forteller om et arbeidsmiljø som tok imot henne med åpne armer og gav henne ansvar og mulighet til å føle seg nyttig. I barnehagen fikk hun varierte arbeidsoppgaver – hun lagde mat, leste for barna, hjalp dem med hva enn de trengte og hun fikk være mye ute. Hun føler at hun ble satt pris på av de andre ansatte og at de anså det at hun hadde en annen nasjonal bakgrunn enn norsk som noe positivt. Rama er kjempefornøyd med at hun nå som hun er ferdig med introduksjonsprogrammet fortsatt – gjennom et samarbeid med NAV – har arbeidspraksis i barnehagen. Hun håper at hun kan bli ansatt der eller i en annen barnehage i framtiden. Hun er veldig glad for at programveilederen var i stand til å finne en praksisplass hvor hun følte seg velkommen og hvor hun fikk praktisert norsk muntlig. Hun mener selv at hun har hatt veldig mye igjen for å ha praksis der – også med tanke på språkopplæring.

Gita er også veldig fornøyd med språkpraksisplassen hun er plassert i. Hun har praksis på en lokal restaurant hvor hun får lage mat, rydde på kjøkkenet og servere kundene. For Gita er denne praksisplassen midt i blinken. Hun har alltid vært glad i å lage mat og hun drømmer om i framtiden å kunne åpne sin egen restaurant. Hun og Martin har konkrete planer om å åpne restaurant sammen når Gita er ferdig med introduksjonsprogrammet, så for Gita har språkpraksisen vært en flott erfaring med hvordan en restaurant drives i Norge. I tillegg er hun godt fornøyd med hvordan de andre ansatte har tatt imot henne. Hun forteller også at hun får prøvd ut de muntlige norskerdighetene sine i realistiske omgivelser der, noe hun mener har gjort henne bedre til å snakke norsk. Likevel er det mest fokus på arbeid når hun er i praksis, så språkopplæringen kommer i andre rekke.

En god måte å lære muntlig norsk

Hussein forteller at han har språkpraksis i kommunen hvor han er utplassert i teknisk avdeling. Praksisen innebærer at han jobber sammen med en annen mann som har ansvar for diverse vedlikeholdsarbeid og Hussein hjelper han med de arbeidsoppgavene som skal gjøres i løpet av dagen. Hussein er veldig fornøyd med denne en-til-en-kontakten. De prater sammen om alt mulig, og slik får Hussein masse trening i å prate om hverdagslige ting samtidig som han lærer spesifikke tekniske ord og termer. Siden de kun er to som arbeider sammen får også Hussein mye hjelp til å korrigere eventuelle feil i det han sier, og dette setter han veldig stor pris på. Hussein synes også det er kjekt med litt variasjon fra den vanlige undervisningen, samtidig som praksisen er en fin måte å prøve ut det han har lært i undervisningssammenheng eller på egenhånd.

Verdien av språkpraksisen avhenger av praksisplassen

Adel Imam er ikke så veldig fornøyd med språkpraksisplassen han har fått tildelt. Han har praksis på en lokal kafé hvor han serverer kunder og står på kjøkkenet. For ham er dette uinteressant arbeid som han føler han ikke får stort ut av. Han trives for så vidt med de som arbeider der, men dette er ikke en type arbeid han kunne tenke seg i framtiden, og derfor er det vanskelig å være motivert og engasjert når han er utplassert. Adel Imam forteller også at mye av tiden går med til kun å jobbe, så han får ikke øvd så veldig mye på å snakke norsk når han er der. Likevel føler han at han har lært noe der, som hvordan man snakker til kunder og hvordan en kafé drives. Han håper at han kan få en mer interessant praksisplass etter hvert, som gjerne innebærer mer fysisk aktivitet. Han har snakket med andre deltagere – som Hussein – som er godt fornøyde med praksisplassen sin, og håper han også kan få mulighet til å gjøre noe mer spennende i sin språkpraksis i framtiden.

Språkpraksis eller arbeidspraksis?

Da jeg snakket med Matin om hans erfaringer med å ha språkpraksis spurte han meg med latter i stemmen om jeg mente “språkpraksis eller arbeidspraksis?”.

Altså, språkpraksis er ikke språkpraksis. Det er arbeidspraksis. Språkpraksis er at du går et sted og praktiserer språket ved å snakke med folk. Jeg vet ikke hva andre tenker om det, men jeg synes at språkpraksis bør være et sted med masse folk du kan snakke med. Hvis du går et sted hvor sjefen bare sier at du skal gjøre sånn og sånn og det er det, så går hele dagen med til kun å jobbe med det alene. Da er det bare arbeid.

Matin forteller at når han gikk på introduksjonsprogrammet var han utplassert i en dagligvarebutikk. Der ble han satt til å plassere varer og rydde hyller. Han forteller at mesteparten av dagen gikk med til å gå alene rundt om i butikken uten å snakke med noen. Han fikk ikke andre arbeidsoppgaver enn varehåndtering. Matin forsøkte å prate med sjefen i butikken om å få litt mer varierte arbeidsoppgaver, men at han da fikk beskjed om at dette ikke lot seg gjøre på grunn av hans manglende norskkunnskaper. Matin informerte butikksjefen om sine helseproblemer som medførte store smerter av tyngre fysisk arbeid, men han fikk likevel ikke tilbud om andre arbeidsoppgaver. Matin forteller at han har forståelse for butikksjefens skepsis til å la ham få andre arbeidsoppgaver, men synes likevel det var trist at han ikke fikk en sjanse til å prøve seg og en mulighet til å bevise at han eventuelt mestret for eksempel kassearbeid og kundebehandling.

Sjefen var kanskje også redd. Han har ikke tid til hele tiden å passe på meg. Sjefen var opptatt av at kundene ikke skulle være misfornøyde fordi han trenger dem for å tjene penger, og han hadde derfor ikke tid til å bruke tid på å lære meg nye ting. Jeg tenkte kanskje at jeg skulle lære å sitte i kassen, men det hadde kanskje tatt mer tid enn å lære det å plassere varer.

Språkpraksisen gav Matin en negativ erfaring hvor han følte at han ikke fikk særlig igjen for å være utplassert. Han hadde forhåpninger om å lære noe om et yrke og om å forbedre det muntlige språket sitt, men i stedet satt han igjen med en følelse av å kun være gratis arbeidskraft. Matin hadde forestilt seg at språkpraksis skulle innebære en mulighet til å tilegne seg arbeidserfaring som senere kunne komme godt med når han skulle søke arbeid, men han føler ikke at han fikk mulighet til å lære forskjellige arbeidsoppgaver som butikkyrket innebærer.

Den problematiske språkpraksisen

Etter å ha hørt de forskjellige beretningene om hvordan de jeg intervjuet opplevde språkpraksisen sitter jeg igjen med en oppfatning av at språkpraksisen i kommunen ikke er særlig velorganisert. Det virker som de lokale arbeidsplassene som tilbyr språkpraksisplasser har varierende oppfatning av hva dette innebærer og slik gir vidt forskjellige tilbud til deltagerne de tar imot. Programveileder sitter her mellom barken og veden fordi hun allerede har problemer med å skaffe nok praksisplasser til å dekke behovet og hun kan derfor ikke være selektiv når hun kontakter potensielle praksisplasser eller kreve for mye av de arbeidsplassene som velger å tilby praksisplass. Dette innebærer at språkpraksisen i liten grad blir kvalitetssikret, som igjen kan føre til at deltagerne får lite uttelling for praksisperioden. Siden ingen bedrifter eller arbeidsplasser – heller ikke de kommunale – er pålagt å tilby

praksisplasser til deltagerne i introduksjonsprogrammet, er det vanskelig i en liten kommune som denne å finne passende plasser som både dekker krav om muntlig språkstimulering og passer deltagerens egne ønsker om relevant arbeidserfaring.

Programveileder står selv ansvarlig for å skaffe praksisplassene, og inngår da som regel engangsavtaler som gjelder individuelle deltagerne som må fornyes for hver gang det er behov for ny praksisplass. Programveileder beskriver selv at det å anskaffe praksisplasser er noe av det mest tidkrevende ved jobben. Hun forteller også at når hun tar kontakt med nye arbeidsplasser som tidligere ikke har hatt introduksjonsdeltagere utplassert har de liten kjennskap til introduksjonsprogrammet. Hun får også veldig få henvendelser fra arbeidsmarkedet om at de ønsker å tilby praksisplasser. Dette tyder på manglende samarbeid mellom voksenopplæring, flyktningkontor og det lokale arbeidsmarkedet for å sikre et effektivt introduksjonsprogram med høyt relevansnivå som er tilpasset den enkelte deltager. Jeg vil komme tilbake til dette i del 3.

De deltagerne som har fått en praksisplass som er relevant for deres egne framtidige jobbønsker evaluerer språkpraksisen som den mest interessante delen av introduksjonsprogrammet. I tillegg – slik som Hussein forteller – er den et av de tiltakene deltagerne får mest ut av. Deres muntlige norskerferdigheter blir utfordret i reelle situasjoner, noe som er til stor hjelp i norskopplæringen. Dermed kan det konkluderes med at språkpraksis er et viktig og relevant tilbud gitt at praksisplassen er tilpasset den enkelte deltagerens ønsker og behov og at tilretteleggingen av praksisen er i samsvar med deltagerens forventninger til utbyttet vedkommende skal få av praksisen.

Aktiviteter med sikte på fysisk trening

Fra høsten 2011 bestemte voksenopplæringen seg for å legge inn obligatoriske timer med fysisk aktivitet i timeplanen til introduksjonsdeltagerne. Begrunnelsen for dette var at de så et behov for å vise gjennom obligatorisk deltagelse at fysisk aktivitet og relativt god fysisk helse er nødvendig for å klare seg i det norske samfunnet. Voksenopplæringen hadde merket at flere av deltagerne i introduksjonsprogrammet – og andre elever – var i særdeles dårlig fysisk form, noe som gjorde blant annet språkpraksis vanskelig. Voksenopplæringen har derfor begynt å legge til rette for to timer med aktivitet hver uke. Innholdet i timene varierer fra uke til uke, men innebærer turer i nærområdet, dans og svømmetimer. Mange av flyktningene som blir bosatt i kommunen kan ikke svømme når de kommer dit, og siden det er en kystkommune med fritidstilbud som innebærer aktiviteter i eller på vannet, ønsket voksenopplæringen å legge inn svømmetrening i ukeplanen slik at også disse innbyggerne får muligheten til å lære

å svømme. Det blir avholdt kjønnsdelt svømmeundervisning en gang i uken, så sant dette lar seg gjøre. Dette er noe som deltagerne jeg har intervjuet har satt stor pris på. “Siden jeg er muslim kan jeg ikke gå på svømming sammen med menn. I mange år har jeg ønsket meg et svømmekurs kun for kvinner. Endelig har det kommet et slikt tilbud”, forteller Gita.

Gita forteller at hun er veldig glad for at hun nå får muligheten til å lære å svømme. Barna hennes vil lære dette på skolen om noen år, og hun vil nå kunne føle seg mye tryggere når hun tar med seg barna til sjøen eller i bassenget. Gita vektlegger først og fremst barnas sikkerhet som grunnen til at hun vil lære seg å svømme. Nå vil hun kunne ta med seg barna til sjøen om sommeren slik at de kan bade, noe som igjen er en god anledning for henne å bli kjent med andre mennesker.

Hussein og Adel Imam er også glad for at voksenopplæringen tilbyr svømmeundervisning. Det å kunne svømme anser de som veldig viktig her i Norge, og de er veldig glad for at de nå får mulighet til å lære dette i skolesammenheng. Det å kunne svømme vil gjøre det mulig for dem å delta i en rekke sommeraktiviteter som de tidligere ikke har hatt mulighet til å delta i, så også for dem er dette et godt integreringstilbud som gir dem ferdigheter de anser som svært viktige for å ta del i det norske samfunnet.

Når jeg spør deltagerne jeg intervjuet om hva de syns om de nye tilbudene som innebærer fysisk aktivitet er det kun Gita som trekker fram noe annet enn svømmingen som noe positivt. Gita er også veldig fornøyd med at de noen ganger får lov til å danse som en del av skoledagen. Hun er veldig glad i det, og hun forteller også at etter at voksenopplæringen satte fysisk aktivitet på programmet har hun begynt å trene hjemme. De andre jeg snakket med om denne delen av programmet virket ikke å ha tenkt videre over grunnen til at fysisk aktivitet er lagt inn i ukeplanen. Dette kan ha sammenheng med at dette er nylig oppstartede tiltak som enda ikke er kommet helt på plass som ukentlige aktiviteter da jeg intervjuet deltagerne. Likevel ser det ut til at tiltakene blir godt tatt imot av deltagerne, men kanskje begrunnelsen for tiltakene ikke er formidlet tilstrekkelig.

Motivasjon og læringsutbytte

Min far fortalte meg en gang en historie: ‘Det er en mann. Han er kanskje 40 år gammel. Han ville studere og bli vitenskapsmann. Men han er for gammel – det er ikke tiden for å gå på skole. Han prøvde å studere, men han klarte det ikke. Han flyttet fra hjemmet sitt og dro til et annet område og prøvde igjen å studere. Han prøvde og prøvde å studere, men han fikk det ikke til. Han dro igjen, tilbake til hjemmet sitt. På vei hjem så han en brønn, med en bøtte og et tau. Det var også en stor stein der som tauet er festet til. Alle kommer til brønnen for å hente

vann. Tauet går alltid ned og opp igjen, slik at det går inn i steinen, og lager et merke i den. Da mannen så at tauet hadde laget et merke i steinen, sa han «Hva er sterkest? Steinen eller tauet?» Steinen er sterk, men hvordan kunne tauet lage et slikt merke i steinen? Tanken er at om man vil gjøre noe, og man sier til seg selv at man må gjøre det, om og om igjen, og man jobber hardt for det og prøver mange ganger, så kan man gjøre det. Tauet er ikke sterkere enn steinen, men siden den prøver og prøver og jobber med det hele tiden klarer den det likevel'. Øvelse og mer øvelse – så kan man oppnå det. Dette er et godt eksempel for meg. Jeg er 26 år gammel. Det er kanskje vanskelig å starte med grunnskole nå, så videregående og så universitet. Det er kanskje vanskelig. Noen sier [nedlatende tonefall] 'Å, du vil studere nå?' – men jeg har dette eksempelet som jeg ble fortalt av min far som sier at om jeg virkelig vil gjøre det så vil jeg oppnå det.

-Hussein

Eric B. Shiraev og David E. Levy definerer motivasjon som “the psychological process that arouse, directs, and maintains behavior” (Shiraev and Levy, 2010:194). I følge *Self-determination theory (SDT)* er handlingers motivasjon basert i å skulle tilfredsstille fundamentale behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet (*relatedness*) (Deci and Ryan, 2000). Behov, definert av Deci og Ryan (2000), “specify innate psychological nutrients that are essential for ongoing psychological growth, integrity, and well-being” (Deci and Ryan, 2000:229). Próspero et al. (2012) presenterer en inndeling av motivasjon i tre dimensjoner: intrinsisk motivasjon, ekstrinsisk motivasjon og amotivasjon (*amotivation*). Intrinsisk motivasjon er resultat av et individs egne forsøk på å overkomme noe som utfordrer ens egen kapasitet, og som gjøres av eget ønske. Ekstrinsisk motivasjon er resultat av handlinger som er regulert av muligheten for å motta belønning, unngå straff eller unngå dårlig samvittighet. Amotivasjon er resultat av at handlinger oppfattes å skyldes noe som er utenfor individets egen kontroll uten hensyn til hva individet selv ønsker skal være utfallet av hendelsen (Próspero et al., 2012:102). I en utdanningssituasjon vil intrinsisk motivasjon lede til større læringsutbytte enn ekstrinsisk motivasjon eller amotivasjon (Próspero et al., 2012:102–103).

Motivasjon påvirkes av mange faktorer. Indre/personlige faktorer som øker motivasjon kan være et ønske om å bli utfordret gjennom å skulle tilegne seg ny kunnskap (intrinsisk motivasjon), slik som Hussein, Adel Imam og Mustafa forteller om. Indre/personlige faktorer kan også påvirke motivasjonen i negativ retning, som ved personlige problemer og bekymringer, stress og traumer. Dette vil jeg komme tilbake til senere i kapittelet. Også ytre faktorer påvirker motivasjonen (ekstrinsisk motivasjon). Eksempler på dette kan være å gjennomgå undervisningen bare fordi man må delta for å få utbetalt introduksjonsstønden, og fordi man får trekk i stønaden ved ugyldig fravær.

Hvordan mine informanter evaluerer sitt eget læringsutbytte vil avhenge av deres egen læringsmotivasjon og hvilke resultat de forventer å oppnå. Mine informanter er gjerne både intrinsisk og ekstrinsisk motivert. Hvilken type motivasjon som dominerer vil kunne variere fra en tid til en annen. En av mine informanter som i høy grad virker å være intrinsisk motivert er Hussein. Gjennom intervjuene med ham er det tydelig at han gladelig deltar i undervisningen for sin egen del. Han ønsker å lære også for læringen sin skyld, ikke bare med tanke på framtidige arbeidsmuligheter. Det samme vil kunne gjelde for Mustafa og Adel Imam. Også Rama vil jeg si i stor grad er intrinsisk motivert. Hun ønsker å lære for å kunne få en mer variert og innholdsrik hverdag, og gleder seg derfor over muligheten til å fortsette norskundervisning og arbeidspraksis. Rawan, Gita og Matin er også i stor grad intrinsisk motivert, men kanskje ikke i like sterk grad som de andre. Samtidig var det tydelig ekstrinsisk motivasjon som fikk Matin til å avslutte introduksjonsprogrammet, siden han begrunnet dette i de økonomiske fordelene ved å avslutte deltagelsen.

Jeg snakket med informantene om hvordan de følte det gikk å konsentrere seg på skolen. Jeg stilte dem spørsmål om hvordan de syntes det var å holde konsentrasjonen oppe gjennom skoledagen, om de fant dette vanskelig eller om de var i stand til å motivere seg gjennom norsk- og samfunnskunnskapsundervisningen for å få størst mulig utbytte av undervisningen. Svarene jeg fikk var varierte, men noen tendenser jeg fant var at de som var i 20-årene fant det lettere å motivere seg og å holde konsentrasjonen oppe enn de som var i godt voksen alder. Av dem jeg intervjuet som ikke tidligere hadde gått på skole var det å skulle være elever ved voksenopplæringen en overgang som bød på en del utfordringer. Særlig var det vanskelig for dem å omstille seg til en strukturert læresituasjon hvor man ble satt inn i grupper som skulle gjennomgå undervisning sammen.

Hvordan lære når man ikke vet hvordan?

Mange av de som kommer som flyktninger til Norge har aldri tidligere gått på skole. De har aldri lært hvordan man lærer i en skolesammenheng. Og de som har skolegang fra før – grunnskole fra hjemlandet eller lignende – har ofte lært å lære på en helt annen måte enn den pedagogiske tilnærmingen norske skoler er basert på. Så hvordan skal en da forvente at deltagere i introduksjonsprogrammet er innforstått med de forventningene og kravene som stilles til dem?

Matin og Gita forteller at det vanskeligste med å gå på skole er å lære seg hvordan å lære gjennom å gå på skole. Ingen av dem har gått på skole tidligere og har derfor ingen erfaring

med hvordan man tilegner seg ny kunnskap gjennom skolegang. For dem var det å skulle være elever ved en skole en helt ny opplevelse som både var spennende og frustrerende.

Matin forteller at i den første tiden på skolen tok det ham mye tid å lære seg hvordan han på best mulig måte husket det han leste og ble fortalt gjennom undervisningen. Han hadde aldri tidligere hørt om læringsteknikker, og dette var ikke noe som ble fokusert på gjennom undervisningen. Han skulle ønske at noen hadde lært ham dette, eller i det minste fortalt ham at dette var noe han måtte finne ut av på egenhånd. Derfor opplevde han at den første tiden på skolen gav ham et lavt læringsutbytte, noe som kunne vært motvirket gjennom å sette fokus på hva læring egentlig er og hva dette innebærer.

Gita sier seg enig i det Matin forteller, og har selv lignende erfaringer. Hun synes det å lære et nytt språk i en større gruppe er vanskelig, siden hun aldri har gått på skole før. Hun og lærerne oppdaget etter hvert at hun ikke var i stand til å henge med i den normerte undervisningsprogresjonen, men det tok lang tid før hun fikk individuell tilpasset undervisning i en mindre gruppe samt en-til-en-undervisning med spesialpedagog. Gita er veldig glad for at hun etter hvert fikk dette tilbudet, og merker selv en stor forbedring i eget læringsutbytte.

Adel Imam og Hussein forteller også om hvordan det å skulle lære nye ting i en skolesammenheng er noe som var fullstendig uvant for dem. Ingen av dem har tidligere gått på skole, så det å skulle lære et nytt språk gjennom klasseundervisning satte i gang en omstillingsprosess i dem som det tok tid å venne seg til.

En annerledes lærings situasjon enn i hjemlandet

Mustafa og Rawan forteller meg at det å gå på skole her i Norge er vidt forskjellig fra å gå på skole i Gaza. At elev og lærer skal være i dialog med hverandre og at diskusjon er en av hovedkomponentene i undervisningen var ukjente læringsmetoder for dem. De forteller at i Gaza er det læreren som er sjefen i klasserommet og at elevene er passive mottakere av informasjonen som formidles. Selv om selve klassesettingen og objektene som brukes i undervisningen er de samme i Norge som i Gaza er det likevel en helt annen mentalitet knyttet til det å være elev her i Norge. Mustafa forteller at i Gaza var han redd for læreren sin, og at han rett som det var kunne bli både snakket til og slått hvis læreren ikke var fornøyd med innsatsen eller oppførselen hans. Derfor var det uvant for ham at her i Norge er forholdet mellom elev og lærer mer som et tillitsforhold hvor læreren ikke er like distansert fra elevene sine som i Gaza. Mustafa er veldig fornøyd med den læringsmetoden som er her i Norge, og

mener at det å ha et nærmere forhold til læreren gjorde at han var mer motivert til å lære sammenlignet med slik han opplevde det i hjemlandet.

Oppfølging, individuell plan og tilpasset undervisning

Reksten (2010) skriver i sin masteroppgave “Mellom pedagogikk og integreringspolitikk” at en av forutsetningene for at deltagerne skal ha størst mulig utbytte av programmet er at deres deltagelse og valg underveis i programdeltagelsen er basert på informerte beslutninger (Reksten, 2010:59–60). Men i hvilken grad er deltagerne innforstått med introduksjonsprogrammets juridiske, ideologiske og politiske bakgrunn, kommunens holdning og prioritering av programmet og den spesifikke skoles gjennomføring og vektlegging av tiltakene de skal tilby?

Mine informanter forteller at de ikke har særlig forståelse av hva programmet innebærer. De vet hvor mange timer de må delta, hvor mye penger de får utbetalt per måned for deltagelsen og at de blir trukket i introduksjonsstønad ved udokumentert fravær. Utover dette virker det ikke som de kjenner til forestillingene som danner formålsgrunnlaget for introduksjonsordningen for nyankomne innvandrere.

Programveilederen, skolen og individuell plan

Før oppstart av introduksjonsprogrammet hadde deltagerne en samtale med rektor og andre ansatte som arbeider med introduksjonsprogrammet. Her ble de forklart hva introduksjonsprogrammets formål er og hva de har i vente gjennom opplæringsløpet. Samtlige av informantene forteller at de forstod lite av samtalen og ikke husker hva som ble sagt. Særlig trekkes manglende norskkunnskaper fram som årsak til at informasjonen som ble gitt ikke ble oppfattet. Det er liten bruk av tolk i kommunen i forbindelse med informasjonsarbeidet blant annet på grunn av kommunes distanse fra større byer og av økonomiske årsaker. Samtidig er bruk av tolk problematisk i seg selv. Martin forteller at han fikk informasjonen om introduksjonsprogrammet formidlet av en tolk som var bestilt inn for anledningen. Tolken oversatte til farsi, men den farsi-dialekten tolken pratet var vidt forskjellig fra Martins egen dialekt. Han forteller at han ikke fikk med seg mer av den samtalen enn hva han ville forstått om informasjonen ble formidlet på norsk. Blant annet på grunn av slike kommunikasjonsutfordringer – som både gjelder for samtaler på norsk og ved bruk av tolk – velger kommunen å informere deltagerne om programmets formål og deltageres rettigheter og plikter gradvis etter hvert som norskkunnskapene deres bedres. Samtidig deles det ut skriftlig informasjon om introduksjonsprogrammet på deltageres

morsmål. Informantene forteller at det til tider oppleves som frustrerende ikke å ha tilstrekkelig informasjon om programmet, men at de forstår hvorfor det er slik. De har heller ingen forslag til bedre løsninger for hvordan informasjonen skal formidles.

Flere av de deltagerne jeg intervjuet kjenner ikke til innholdet i sin egen individuelle plan. De forteller at de husker at programveilederen skrev ned ett eller annet i et dokument etter en lengre samtale om hva de ønsket å få ut av programmet, men de er usikre på hva som faktisk ble skrevet ned. Flere forteller at programveilederen var den som bestemte innholdet i planen, og at de selv ikke hadde noe forhold til det som ble skrevet. Det virket heller ikke som hensikten med den individuelle planen var klar for de fleste informantene. Dette kan tyde på at planen ikke blir brukt aktivt i opplæringsløpet.

Adel Imam forteller at han skulle ønske han i større grad kunne være med å bestemme innholdet i undervisningen slik at den ble mer interessant og krevende. Hussein stiller seg også bak dette, og han skulle ønske undervisningen var mer effektiv slik at han kunne lære mer og få større utfordringer.

Gita er godt fornøyd med oppfølgingen og tilretteleggingen voksenopplæringen tilbyr. Særlig er hun takknemlig for den individuelle undervisningen hun nå får. Hun opplever at de ansatte ved voksenopplæringen tar hennes ønsker og vanskeligheter på alvor, og prøver å tilby løsninger på disse slik at hun skal få mest mulig ut av sin programdeltagelse.

Rama forteller at hun føler undervisningen til tider er litt for vanskelig. Hun skulle ønske undervisningen var mer muntlig, siden det er dette hun har mest bruk for i hverdagen. Likevel føler hun at læreren er flink til å forklare det som er vanskelig, og hun forteller at hun lærer mye på skolen. Hun setter pris på lærerens tålmodighet og forsøk på å tilpasse undervisningsmaterialet etter hennes faglige nivå, noe som gjør at hun føler seg anerkjent av læreren. Det Rama er mest fornøyd med er at hun har fått en praksisplass hun trives godt i og som lærer henne opp i et yrke hun kunne tenke seg å jobbe med i fremtiden.

Mustafa og Rawan har ingen erfaring med individuell plan som de kommer på under intervjuet. De har heller ingen tanker om undervisningen er, eller ikke er, individuelt tilpasset. Siden den videregående skolen er et annet sted enn voksenopplæringen, har de ikke et like tett oppfølgingsforhold til programveilederen som deltagerne i voksenopplæringen har. Likevel forteller begge to at de er godt fornøyd med undervisningen og føler de får tilstrekkelig oppfølging av lærerne sine.

Selv om flere av informantene ikke har noe forhold til sin individuelle plan forteller de at de er godt fornøyd med oppfølgingen de får av både programveilederen og lærerne. De fleste misforståelser programveileder og deltager imellom ser ut til å forsvinne etter lengre tid i

programmet, som igjen gjør informasjonsutvekslingen lettere. Deltagerne opplever at både programveilederen, rektor og lærere forsøker å implementere deltagerne egne ønsker i programtiltakene. Selv om de skulle ønske at undervisningen i norsk og samfunnsfag i større grad var tilpasset den enkeltes kunnskapsnivå og at språkpraksisen var mer tilpasset den enkeltes ønsker, er de innforstått med at dette er vanskelig i en kommune med mindre ressurser og færre arbeidsplasser.

Stress og bekymringer

Det er mange ting i en innvandrers hverdag som oppleves frustrerende og uforståelig, og som kan gjøre en stresset og distraheret i en læringssituasjon. Savnet etter familie i hjemlandet og bekymringer for deres sikkerhet er noe som tærer på de fleste flyktninger. Samtidig befinner de seg i et nytt land som de forsøker å bli kjent med. Mange har opplevd store traumer i hjemlandet eller underveis i flukten, og flere har mistet familiemedlemmer eller andre personer som stod dem nært. Dette er også tilfelle for mine informanter.

Kommunikasjonsproblemer og vanskeligheter med å forstå det nye samfunnet de nå lever i er også blant stressfaktorer flyktninger og andre innvandrere som kommer til et nytt land opplever (Cross, 1995). Mange ting oppleves som uforståelige og umulige å håndtere, som igjen kan føre til frustrasjon, utmattelse, demotivasjon og potensielt depresjon. Dette omtales gjerne som akkulturasjonsstress (Berry et al., 2002:352).

Savnet etter og bekymring for familien i hjemlandet

Flere av mine informanter forteller at de tenker mye på hjemlandet sitt og på familiemedlemmer og venner som fortsatt er der. Dette preger dem i stor grad, og for noen påvirker disse tankene konsentrasjonen deres på skolen.

Matin forteller at han tenker mye på situasjonen i Afghanistan. “Hvis jeg ser på tv at noen er drept i hjemlandet og etterpå så skal jeg sitte på skolen og konsentrere meg, da er tankene mine i hjemlandet og ikke på det jeg skal lære”, forteller han.

Hussein forteller at det noen ganger er vanskelig å konsentrere seg på skolen. “Noen ganger tenker jeg på familien min i Somalia eller på kjæresten min i Jemen”, forteller han. Adel Imam blir også distraheret på skolen på grunn av situasjonen i hjemlandet. “Jeg kom til Norge fordi det er mange problemer i Somalia. Mange katastrofer, mye nød. Jeg tenker alltid på landet mitt”, forteller han.

Rama forteller om de to barna hennes som fortsatt bor i Gaza og om sønnen hennes som døde under opptøyer der for noen år tilbake. Rama har god kontakt med de eldste barna i

Gaza over telefon og Internett, men hun forteller at hun savner å kunne se dem og være nær dem. Hun bekymrer seg for sønnen og datteren som er i Gaza, og håper det en dag kan bli fred i Palestina slik at de også kan være trygge. Hun ber for barna i Gaza flere ganger hver dag og er bekymret for hvordan de har det og om de vil overleve. Å tenke på dem gjør Rama trist. Samtidig som hun tenker på barna sine i Gaza savner hun mannen sin som døde for noen år siden. For å komme seg gjennom tunge stunder prater hun med venninnene sine og med barna som bor sammen med henne. “Jeg håper barna ser meg”, forteller hun, “så de kan gjøre med glad igjen. Når jeg snakker med dem så blir det bra”. Selv om det er mange tunge dager, forsøker Rama å beholde det gode humøret sitt.

Bekymringer for framtiden i kommunen

Også bekymringer relatert til stedet og forholdene i det nye samfunnet kan by på store utfordringer for innvandrere. Som nevnt i kapittelet om religiøs identitet opplever Hussein og Adel Imam at stereotype framstillinger av muslimer kan true deres mulighet til å bli oppfattet som individer. Slike stereotypier kan være en stressfaktor i deres hverdag, som gjør at de føler behov for å presisere og forklare betydningen av sin gruppetilhørighet samtidig som gruppetilhørigheten oppleves som potensielt problematisk i samfunnet de nå lever i. Hussein og Adel Imam har også et annet eksempel på stress knyttet til forholdene i kommunen, som omhandler kommunikasjonsproblemer og en antagelse om potensiell diskriminering på det private boligmarkedet.

Adel Imam og Hussein har fått beskjed om at de må flytte ut av den kommunale leiligheten de nå bor i om et år, siden de da har vært boende der i to år og ikke lenger er i introduksjonsprogrammet. Etter denne toårsperioden har de ikke lenger rett til å bli boende i den kommunale leiligheten og må ut på boligmarkedet selv og finne et bosted. For Adel Imam og Hussein var dette en beskjed de ikke forventet. De var ikke klar over at de ville miste leiligheten etter å ha vært bosatt i kommunen i to år. De gruer seg for å måtte lete etter et sted å bo, og de er usikre på hvordan de skal gå fram for å komme i kontakt med utleiere. Hussein og Adel Imam forteller om venner av dem som har hatt store problemer med å finne et sted å bo på det private leiemarkedet i kommunen, og de har hørt en rekke historier om personer med innvandrerbakgrunn som ikke har fått inngå leieavtaler på grunn av at de ikke er norske eller europeiske. De er bekymret for om også de vil oppleve samme type problemer når de skal finne seg en bolig. De vet ikke hvem de skal kontakte om dette for å få hjelp, og om de allerede nå bør begynne å planlegge hvordan de skal finne et nytt sted å bo. De har så mange

spørsmål rundt dette som de ikke kom på å stille i det de fikk denne beskjeden, og nå er dette spørsmål og usikkerheter som skaper distraksjon og stress i deres hverdag.

Oppsummering

Informantene virker i stor grad å være motiverte i sammenheng med introduksjonsprogrammet. Selv om introduksjonsprogrammet fører med seg en ny læringssituasjon for dem, er de innstilte på å gjøre sitt beste slik at de får mest mulig ut av opplæringen. Særlig Adel Imam og Hussein, som fortsatt er i introduksjonsprogrammet, er fast bestemte på å lære så mye norsk som mulig slik at de kan gå over i ordinære utdanningsløp etter endt introduksjonsprogram.

Selv om de alle forteller at de stort sett er konsentrerte i undervisningssammenheng, forteller de at de til tider har problemer med å følge med. Dette er blant annet begrunnet i bekymringer for familie og venner som befinner seg i hjemlandet. Oppfølging og evaluering av psykiatrisk helsepersonell er ikke en del av introduksjonsprogrammet i kommunen, slik at eventuelle traumer ikke blir kartlagt og behandlet. Om mine informanter har behov for dette, vil jeg ikke spekulere i, men likevel er dette et mulig fokusområde i sammenheng med integreringsprogrammer rettet mot nyankomne innvandrere. Introduksjonsprogrammet er for de fleste flyktninger et av de første møtene med det norske samfunnet, og overgangen fra en flukttilstand og en tilværelse i asylmottak og over i det ordinære og nye samfunnet kan være vanskelig. Helsetiltak rettet mot traumehåndtering og bearbeiding blant nyankomne innvandrere vil kunne være med på å redusere stressnivået mange av dem opplever relatert til tidligere opplevelser (Nash et al., 2006).

Stress kan også skyldes kommunikasjonsproblemer og vanskeligheter med å forstå informasjon som blir formidlet, slik som for eksempel Hussein og Adel Imams beretninger om husleieforhold. Ut fra det eksempelet er det tydelig at de ikke har forstått den opprinnelige informasjonen som ble gitt dem når de inngikk leieforhold om den kommunale leiligheten. Samtidig virker det som de ikke har fått tilstrekkelig informasjon om at dette kun er en formell påminnelse om leieavtalens toårige varighet. Kommunikasjonsproblemer kombinert med redsel for fremmedfrykt, gjør dette til en stressfaktor som til tider gjør hverdagen vanskelig.

Å kunne gjøre seg forstått og forstå det som blir formidlet rundt seg er avgjørende for et menneskes mestringsfølelse. Særlig er kommunikasjonsmestring viktig for å kunne leve et selvstendig liv. Som nyankommen innvandrer vil dette være umulig den første tiden i et nytt land.

Ingen av informantene poengterte at religion ikke er en sentral del av undervisningen. Mitt inntrykk av undervisningsmaterialet er at religion ikke vies særlig oppmerksomhet gjennom undervisningen. Det er lite fokus på hva det kan innebære å være religiøs eller ikke-religiøs i et samfunn som Norge. I mer uformelle samtaler med informantene har jeg fått inntrykk av at religion er et tema de ønsker å diskutere. Jeg har fått en rekke spørsmål om hva det innebærer å ikke være religiøs, hva nordmenn tenker om å være religiøs her i landet, eller hva det vil si å være “personlig” religiøs. Slike spørsmål har resultert i interessante diskusjoner om verdensbilder og samfunnsoppfatninger som jeg mener hadde vært nyttige å ta opp i undervisningen i introduksjonsprogrammet. Grunner til at de ikke har tatt opp dette som en mangel ved undervisningen kan blant annet være at de ikke anser dette som en viktig del av opplæringen i norsk og samfunnskunnskap ut fra de rammene for undervisningen de er kjent med. Kanskje de heller ikke i særlig grad setter spørsmålstegn ved innholdet i det de lærer. I tillegg spurte jeg dem ikke direkte om dette gjennom intervjuene.

Kapittel 6: Å bli en del av samfunnet

Det er ikke vanskelig å tenke seg hvorfor innvandrere lettere oppnår kontakt med mennesker med samme nasjonal eller kulturell bakgrunn eller mennesker som befinner seg i lignende innvandrings situasjon som dem selv. Kommunikasjonsproblemene forsvinner, eller begge parter har like utfordringer med å kommunisere gjennom det norske språket. Opplevelsen av å ha noe felles ved å være fremmed i Norge eller lignende erfaringer med problematiske og/eller dramatiske forhold i hjemlandet kan skape en opplevelse av samhørighet. En mulig forklaring på hvorfor innvandrere har flere nære relasjoner til andre innvandrere er de psykososiale funksjonene disse dekker. Kathleen Valtonen har skrevet en rekke bøker og artikler om sosialt arbeid rettet mot innvandrere og om integreringsprosesser og integreringstiltak (Valtonen, 2001; Valtonen, 2002; Valtonen, 2008). Valtonen skriver, med utgangspunkt i feltarbeid gjort blant innvandrere i Finland, at “it is possible that social circles of fellow countrymen gain deeper significance because of their psychosocial function” (Valtonen, 2002:114). En slik funksjon kan være at det å ha nære relasjoner til noen med samme nasjonale eller kulturelle bakgrunn minsker nivået av stress som kan oppleves når en prøver å tilpasse seg et nytt samfunn. I likhet med Norge har Finland også en bosettingsstrategi som baserer seg på at kommuner frivillig bosetter innvandrere. I Finland, som i Norge, har det vist seg nødvendig å spre bosettingen av innvandrere ut over flere kommuner for å unngå for store grupper innvandrere i større byer. Risikoen for isolering øker ved bosetting i distriktskommuner og bosetting av mindre grupper innvandrere (Valtonen, 2002:115), og Valtonen viser til at sekundærflyttingen¹⁰ – særlig at innvandrerne flytter fra distriktskommunene til kommuner i nærheten av større byer – viser at denne bosettingsstrategien ikke er velfungerende i Finland. Samme tendenser ser vi i Norge, hvor sekundærflyttingen er stor, særlig flyttingen til kommuner på Østlandet (Høydahl, 2011; Høydahl, 2009; Høydahl og Selboe, 2008). Valtonen framhever faren for “forkapsling” ved for store konsentrasjoner av innvandrere på samme sted, “when the community may look inwards, try to develop bounded self-sufficiency and neglect contacts and bonds to the rest of society – to its own eventual disadvantage” (Valtonen, 2002:115). Valtonen oppfordrer til å øke kontakten og informasjonsflyten mellom majoritetsgruppen og innvandrergrupper i samfunnet for å minimere muligheten for en slik forkapsling. Hun framhever særlig integreringsprogrammenes ansvar for å være arenaer for kontakt mellom innvandrere og majoritetsbefolkningen, og viser til hvordan kontakt mellom majoritetsbefolkning og

¹⁰ Innenlandske flyttemønstre, i betydningen at mennesker flytter fra et sted i landet til et annet.

innvandrergupper i Finland i stor grad er begrenset til kun disse arenaene. Dette er i stor grad i samsvar med de funnene jeg gjorde gjennom mitt feltarbeid.

Når man kommer fra en vanskelig situasjon i hjemlandet – slik mine informanter gjør – og så skal tilpasse seg et samfunn der de absolutt ikke kjenner de sosiale kodene, er det ganske naturlig å søke til det som kjennes trygt. Det kan tenkes at muslimske innvandrere særlig søker andre muslimske innvandrere fordi det blir et trygt holdepunkt i en ukjent verden. Som vi så i kapittel 5 (religiøs identitet) er det for Hussein og Adel Imam viktig å understreke at islam er en fredelig religion som har lært dem å respektere og være vennlige mot andre mennesker uansett hvem de er. De forsvarer islam og setter det opp mot det norske mediebildet av deres religion, noe som viser tydelig at de har måttet reflektere over egen religion i en ny kontekst. I en norsk kontekst blir islam en viktig identitetsmarkør for disse innvandrerne fordi de identifiserer seg som noe annet enn det majoritetsbefolkningen er og som noe annet enn det det norske mediebildet fremstiller dem som. I en sosial kontekst i sitt eget hjemland hadde de neppe snakket om islam på samme måten og de hadde nok lagt større vekt på andre identitetsmarkører.

Hva informantene prinsipielt tenker om integrering

Gjennom intervjuene fortalte informantene om hva de mener skal til for at innvandrere skal få et godt liv her i Norge, bli en del av samfunnet og kunne oppnå sine ønsker for et innholdsrikt liv. Å benytte begrepet “integrering” i disse intervjuene var kun mulig med en av informantene, da ingen av de andre kjente til dette begrepet eller var i stand til å bruke begrepet selv. Derfor valgte jeg heller å prate om delaktighet i samfunnet, sosiale nettverk og fritidssysler når jeg ønsket å høre hva informantene mente var viktig for å være aktive deltagere i samfunnet. Jeg velger likevel å benytte begrepet integrering i dette kapittelet. Jeg gjør dette særlig av praktiske årsaker, da dette er et oppsummerende begrep som gjør det mulig å unngå alt for mange frasegjentagelser. Begrepet er allerede diskutert i introduksjonsdelen, hvor problematikken rundt begrepet drøftes.

Alle mine informanter mente at det å beherske det norske språket, få en jobb og ha et sosialt nettverk som gir dem tilgang til aktiviteter er avgjørende for å få et godt liv i Norge. Samtlige presiserte også at ansvaret for å oppnå dette hviler på den enkelte innvandrer – ingen andre kan sørge for dette for dem, det er de selv som må gjøre en innsats for å lære språket, skaffe seg en jobb og bygge nettverk.

Gjennom intervjuene fortalte informantene meg hva de mente skulle til for å bli en del av samfunnet på et prinsipielt plan. Jeg ønsket å vite hva de mente skulle til for å bli aktive

samfunnsdeltagere og få et innholdsrikt og aktivt sosialt liv i Norge. De følgende avsnittene presenterer deres beretninger om dette.

Snakke norsk og være i arbeid

For Rama er det viktig å lære å beherske norsk bedre siden hun mener språket er nøkkelen for å bli en del av det norske samfunnet. Derfor er hun veldig glad hun har fått mulighet til å fortsette på skolen, selv om hun er ferdig med introduksjonsprogrammet. Jobb er også veldig viktig for å kunne være en aktiv samfunnsdeltager. Hun forteller at hun håper hun kan få seg fast jobb i framtiden – gjerne i den barnehagen hun nå har praksis i. Hun ønsker å tjene sine egne penger samtidig som hun vil ha en innholdsrik hverdag slik at dagene ikke blir lange og kjedelige. Å oppnå dette er noe som vil ta flere år, forteller Rama, i hvert fall lengre tid enn to år i introduksjonsprogrammet. For henne har det vært en stor omstilling å komme til Norge i godt voksen alder. Det er ikke lenger like lett å lære nye ting, særlig ikke et helt nytt språk. Men hun er fast bestemt på å nå målene sine om en jobb og å beherske det norske språket. Rama ønsker å bli boende i Norge, og begrunner dette med at ved å bo her vet hun at barna er trygge og vil kunne oppfylle drømmene sine, noe som ikke er selvsagt i Gaza. Hun setter stor pris på muligheten hun har fått gjennom å få opphold i Norge og ønsker å gjøre det beste ut av denne for å sikre et godt liv for seg selv og barna sine.

Rawan er enig i morens tanker, og sier at for henne er det viktig å skaffe seg en jobb i framtiden. Hun tror dette vil være uproblematisk for henne når hun er ferdig med videregående, særlig fordi hun da har papirer som viser til norsk utdanning.

Vi må lære hva Norge er

Adel Imam forteller at det som skal til for å bli en del av det norske samfunnet innebærer å lære om hva nordmenn gjør i hverdagen. Han mener at dette kan læres gjennom å lese om dette i bøker og aviser og å treffe nordmenn og snakke med dem. “Det er viktig å være nysgjerrig når du kommer til et nytt land, og stille spørsmål og få forklart de tingene en ikke forstår”, forteller han. Adel Imam mener at innvandrere selv må ta initiativ til å delta i ukjente aktiviteter og situasjoner for slik å lære hvordan en skal opptre og håndtere det som skjer i samfunnet. Det å lære å kjenne det norske samfunnet er en prosess som vil ta lang tid. Introduksjonsprogrammet er en fin start, men ikke tilstrekkelig for å kunne bli en aktiv deltager i det sosiale livet. Adel Imam påpeker at siden Somalia har helt andre skikker og tradisjoner enn de som er her i Norge må han bruke tid på å lære seg de gjeldene samfunnsskikkene og tradisjonene der han nå bor for å kunne bli en del av samfunnet. Han

syns dette er utfordrende og til tider slitsomt, men han forteller at siden han er fast bestemt på å fortsette å bo her i Norge er dette noe han må ta ansvar for å lære seg.

Lære om Norge gjennom forskjellige medier

Hussein sier seg enig med Adel Imam, og tilføyer at det er viktig å bruke tid utenom skolen for å lære seg å forstå det norske samfunnet. Selv bruker han mye tid på å lese aviser og bøker og se på norsk tv. For ham er dette nyttige medier som gir ham kunnskap om hvordan det er å leve i Norge. Gjennom å se på nyheter og lese aviser holder han seg oppdatert på det som skjer i samfunnet her og nå, og slik kan han delta i samtaler om dagsaktuelle temaer, noe han mener undervisningen på skolen ikke legger opp til i tilstrekkelig grad. Hussein mener at for å kunne være en aktiv deltager i et samfunn som Norge må man også være oppdatert på hva som skjer ellers i verden. Mange hverdagssamtaler omhandler hendelser som skjer rundt om i verden, og utgangspunktet for disse samtalene er gjerne hvordan disse hendelsene blir formidlet gjennom media. Derfor mener Hussein at det er viktig for innvandrere som kommer til Norge å kjenne til de mediene som nordmenn holder seg oppdatert gjennom. Samtidig som det å lese aviser og følge med på nyheter på tv gir informasjon om hva som opptar samfunnet, forteller Hussein at dette er en flott måte å lære seg det norske språket på. Slik blir språkopplæringen aktualisert ved at vokabularet han tilegner seg gjennom å følge med i slike medier gjør ham i stand til selv å delta i samtaler om de emnene han leser og hører om. Hussein mener også at det å skaffe seg et sosialt nettverk i Norge er avgjørende for å kunne ha et godt liv. Det er viktig å etablere nære relasjoner til mennesker slik at man ikke føler seg ensom i et nytt land. Venner er også viktige for å få kjennskap til samfunnet og for å kunne få en aktiv og innholdsrik hverdag.

Å være “inne” med nordmenn

Integrering betyr at jeg som utlending må være inne med de norske, forstå kulturen deres og hvordan de lever.

-Mustafa

For Mustafa innebærer integrering å omgås nordmenn – å prate og tilbringe tid med nordmenn på daglig basis – for slik å kunne være en del av samfunnet. Dette kan skje gjennom venner eller på jobb. Når det å omgås nordmenn blir en daglig aktivitet som er helt naturlig, da er man integrert. Mustafa mener at dette er noe som er til det beste for innvandrere og noe som innvandrere selv må ta ansvar for, fordi man ikke vil kunne være en fullverdig del av det norske samfunnet uten å kjenne nordmenn. Ved å bli kjent med

nordmenn får man tilgang til mange flere aktiviteter som skjer i samfunnet, som det ellers er vanskelig for innvandrere å kunne delta i. For eksempel får man høre om arrangementer eller festligheter gjennom venner, gjennom jobb lærer man om rettigheter man har og kurs man kan delta på, og man kan oppsøke interessante organisasjoner eller aktiviteter som kan bli hobbyer. Selv om slike begivenheter kan virke fjerne og annerledes enn ens egen kultur for mange innvandrere tror Mustafa likevel at mange innvandrere vil ha stor glede av å delta i slike aktiviteter. Gjennom å delta på disse kan man bli kjent med mange nye mennesker og få et bedre og mer aktivt liv i Norge. Siden de fleste nordmenn er aktive i slike sosiale aktiviteter er det nødvendig for innvandrere å delta i disse for å kunne bli en del av samfunnet. Likevel er Mustafa klar over at mange innvandrere, særlig de som har relativt kort oppholdstid i Norge, er lite aktive i sosiale aktiviteter utenfor skole og jobb. Han tror dette kommer av at mange ikke kjenner til tilbudene som finnes og at mange ikke føler de har behov eller kapasitet til å delta i slike aktiviteter. Mange har nok med å komme seg gjennom de daglige aktivitetene de er nødt til å delta i, som jobb og skole, og vil i den første tiden her i Norge ha nok med å tilpasse seg og venne seg til disse daglige gjøremålene.

Gode språkkunnskaper og aktiviteter hvor man blir kjent med folk

For Martin er det å mestre det norske språket det avgjørende for å kunne få et godt og aktivt liv i Norge. Det å mestre språket er porten inn på arbeidsmarkedet, og jobb er avgjørende for å kunne leve et selvstendig liv. Han poengterer også noe han mener er ganske paradoksalt ved dette, nemlig at det å ha en jobb er den beste måten å lære seg norsk på, men at uten å beherske språket er det nesten umulig å få en jobb, i hvert fall en jobb som innebærer mye kommunikasjon mellom mennesker. Martin skulle ønske det var mer forståelse for dette på det norske arbeidsmarkedet, men samtidig har han ingen problem med å forstå problemene arbeidsplasser ser ved å skulle ansette noen med dårlige norskkunnskaper. For å kompensere for manglende norskkunnskaper og for å forbedre disse mener Martin at det er viktig for innvandrere å omgås nordmenn slik at man kan skape nettverk og bli bedre i norsk. For Martin oppfattes nettverk som svært viktige av to grunner. Et godt sosialt nettverk vil både gi en mer innholdsrik hverdag ved at man da har venner man kan tilbringe tid sammen med, og det kan være en døråpner inn i arbeidsmarkedet gjennom kjennskap til personer som igjen kjenner personer som trenger arbeidskraft. Selv om det kan være vanskelig for innvandrere å skape nettverk utenfor innvandremiljøer mener han at dette er viktig for å kunne oppnå et godt liv i Norge, særlig hvis man bor i kommuner med et relativt lite innvandremiljø.

Matin poengterer også at innvandrere trenger hjelp til å komme i kontakt med andre mennesker for å kunne bli en del av samfunnet:

Vi trenger aktiviteter – som svømming, fotball og frivillighetssentralen – som gir oss tilgang på steder hvor man kan lære om Norge og snakke med andre. Vi trenger å lære om historie, samfunnet, naturen og andre steder og byer i Norge.

For Matin er det viktig at flyktninger blir presentert for arenaer hvor samhandling med andre mennesker skjer på en naturlig måte. Han ser på kontakt med andre mennesker som avgjørende for å bli en del av samfunnet, og at flyktninger må introduseres for slike arenaer for å kunne delta der. Samtidig er kunnskap om samfunnet han og andre flyktninger nå lever i viktig for å kunne bli integrert. Matin forteller meg om hvordan dette skjer i andre kommuner hvor han har venner og bekjente som er bosatt. Han forteller om venner som bor i Bergen eller Stavanger som får være med på fjellturer og skiturer i regi av undervisningsinstitusjonen eller andre organisasjoner, og hvor kommunen hjelper til å stille i stand Id-feiring eller andre religiøse feiringen som er viktige for flyktningene.

I andre kommuner er det tilbud om slike aktiviteter, hvor innvandrere kan delta på slike aktiviteter og bli kjent med samfunnet i Norge. Her i kommunen er det ikke slike tilbud som faktisk gjør at vi blir en del av samfunnet. Det er stor forskjell fra kommune til kommune, eller fylke til fylke. Jeg har selv bodd i Stavanger. Der var jeg med og jobbet under fotballkamper, hjalp eldre mennesker og pratet med dem, og jeg var med og laget en slags kafé som ble en møteplass for folk. Men her i kommunen finnes det ikke slike tilbud.

Matin skulle ønske det fantes flere aktiviteter som aktivt gikk inn for å inkludere innvandrere. Han utelukker likevel ikke at slike aktiviteter kan finnes i kommunen, og at grunnen til at han og andre innvandrere ikke kjenner til dem er mangel på informasjon. Han foreslår også at han og andre innvandrere i kommunen samler seg og snakker med kommunen og flyktningkontoret om dette og forteller at de ønsker seg flere aktiviteter. Han ønsker at innvandrere sammen med kommunen kan organisere slike aktiviteter som kan gjøre integreringsprosessen lettere.

Kulturelle forskjeller – problem eller ikke?

Informantene virket å synes at det er lite problematisk å bli en del av det norske samfunnet så lenge man prioriterer å lære seg språket og å etablere kontakt med nordmenn. Både Rama, Hussein og Adel Imam forteller at de ikke tror det er vanskelig å komme i kontakt med nordmenn eller få norske venner. Så lenge man lærer seg språket og er ute blant folk vil man komme i kontakt med andre og slik skape et nettverk. Kulturelle forskjeller skaper heller ikke

betydelige problemer, og religiøse skikker kan lett tilpasses eller inkorporeres i et liv i Norge. Adel Imam og Hussein tror at det å få tid til de fem daglige bønnene lett lar seg gjøre i en jobbsituasjon så lenge arbeidsgiver er klar over at dette er noe de må gjennomføre til faste tider. Foruten slike tydelige religiøse og kulturelle skikker mener Hussein og Adel Imam at det er små praktiske forskjeller mellom hvordan de lever livene sine og hvordan nordmenn lever sine liv.

Hvordan tiden utenom opplæringen tilbringes

Etter å ha pratet med informantene om hva de tenker kreves av innvandrere for å kunne delta aktivt i samfunnslivet, ønsket jeg å finne ut hvordan informantene tilbringer tiden sin utenfor skole og praksis. Jeg ville finne ut hvordan hverdagen deres former seg når de på eget initiativ disponerer tiden sin, og finne ut hvem de omgås og hvilke aktiviteter de deltar i. I kapittelet om religiøs identitet har jeg nevnt at flere av informantene forteller at de bruker mye tid hver dag på aktiviteter knyttet til det å være muslim. Gjennom de kommende avsnittene er religion ikke nevnt like eksplisitt. Dette kan ha en sammenheng med at de allerede hadde fortalt om dette tidligere i intervjuene, samtidig som spørsmålene jeg stilte i denne forbindelsen ikke spesifikt spurte etter aktiviteter knyttet til religion.

Lite tid til overs etter skoler og plikter i hjemmet

Rama forteller at mesteparten av dagen når hun er ferdig med skole og praksis går med til å stelle i hjemmet – lage mat, vaske og rydde. Hun er også veldig glad i å brodere, og bruker en god del tid på dette. Hun er svært flink til dette, og broderer både tradisjonelle mønstre fra Palestina samt norske motiver. Blant annet har hun brodert et norsk flagg som hun har gitt til voksenopplæringen. Når jeg spør henne om hvem hun omgås på fritiden forteller hun at hun har flere venninner som også er fra Palestina eller som hun har møtt gjennom voksenopplæringen som hun tilbringer noe tid med, og at hun har familie i Bergen hun av og til besøker. Hun har også en norsk venninne – en dame som bor i nabolaget – som hun er en del sammen med. Hun har de samme samtalene med både den norske venninnen og de venninnene som har utenlandsk bakgrunn. Rama forteller at det ikke er vanskelig for henne å komme i kontakt med nordmenn, men når jeg spør hvorfor hun bare har én norsk venninne forklarer hun dette med at for henne er dette nok. Husarbeid, skole og praksis opptar mye av tiden så hun har rett og slett ikke tid eller behov for flere venner enn dem hun allerede har. Hun har fire barn boende hjemme, så matlaging og vasking av klær og hus tar mye tid. Når hun er hjemme snakker hun hovedsakelig arabisk, men innimellom prøver hun å få barna sine

til å hjelpe henne til å bli bedre i norsk ved at de snakker norsk sammen. Men samtidig syns hun at det er godt å kunne slippe å kommunisere på et fremmedspråk når hun er hjemme, særlig fordi hun prater såpass mye norsk i løpet av uken når hun er på skolen og i praksis.

Rama deltar ikke i organiserte fritidsaktiviteter. Dette forklarer hun med at hun ikke kjenner til noen aktiviteter som retter seg mot kvinner i hennes alder og med hennes interesser for blant annet matlaging og håndarbeid. Hun sier hun kanskje kunne tenke seg dette hvis det var et slikt tilbud, men hun er også fornøyd med det hun allerede driver med og føler egentlig ikke et behov for å involvere seg i flere aktiviteter. Rama er godt fornøyd med å bo i kommunen og ser for seg å bli boende der i lang tid framover. Hun er glad hun ble bosatt i en mindre kommune hvor det er rolig og naturskjønne omgivelser. Etter å ha bodd i Gaza store deler av livet forteller hun at det er godt å komme seg bort fra storbyen. Kommunen har alt hun trenger av fasiliteter samtidig som hun har gode venner og familie rundt seg.

I likhet med Rama forteller også Gita om en hverdag som i stor grad går med på å holde orden i hjemmet og tilbringe tid med familien. Foruten svømming en dag i uken – som organiseres av voksenopplæringen som en del av introduksjonsprogrammet – deltar hun ikke på andre organiserte aktiviteter. Hun tilbringer noe tid sammen med venninner, men de er hovedsakelig andre innvandrere som hun har blitt kjent med gjennom introduksjonsprogrammet. For Gita er det viktigste at fritiden brukes på de to små barna hun og Martin har. Barna er det mest betydningsfulle i verden for Gita, og hun ønsker å tilbringe så mye tid som mulig sammen med dem. På dagtid går begge barna i barnehagen hvor de prater norsk og omgås andre barn. Når barna er hjemme er det viktig for Gita og Martin at barna hører og prater morsmålet sitt slik at de kan lære å beherske også dette flytende.

Lite nettverk og få aktiviteter i fritiden

Hussein og Adel Imam deler en kommunal leilighet. I leiligheten ved siden av bor to somaliske menn som også er deltagere i introduksjonsprogrammet. Etter skole og språkpraksis drar de som regel hjem, og resten av dagen går med til å gjøre lekser, se på tv og være sammen med venner. De forteller at vennene deres som bor i kommunen er personer de har blitt kjent med gjennom introduksjonsprogrammet, som har samme nasjonalitet som dem selv eller er personer de har blitt kjent med gjennom andre venner. De har ingen norske venner i omgangskretsen sin, og når jeg spør dem hvorfor det er slik, forklarer de dette med at det er vanskelig å komme i kontakt med jevnaldrende nordmenn. Grunnen til at dette er vanskelig er de ikke helt sikre på, men det virker som de mener dette har en sammenheng med at de ikke opptrer på samme steder som jevnaldrende nordmenn og at nordmenn generelt er

vanskelige å bli kjent med. Hussein tror blant annet at det at han ikke snakker norsk godt nok enda er en av grunnene til at han ikke har norske venner: “hvis jeg vil ha norske venner må jeg snakke godt norsk først. Så kanskje jeg finner norske venner i framtiden”. På spørsmål om dette er noe han ønsker for framtiden svarer Hussein klart ja. Tidligere trente Adel Imam på et lokalt treningssenter, men blant annet av økonomiske grunner har han sluttet med dette. Han forteller at det var mange jevnaldrende nordmenn som trente der, men at han ikke hadde noe kontakt med dem. Hvorfor det var slik er han ikke sikker på, men for ham virket ikke treningssenteret som et sted hvor man kan treffe nye venner.

Verken Hussein eller Adel Imam deltar på organiserte fritidsaktiviteter, og de forteller at de føler seg noe isolerte i kommunen. Hussein forteller blant annet om hendelser som har skjedd på bussen på vei til skolen flere ganger. Han forteller at når han og de andre somalierne går på bussen opplever de ofte at ingen ønsker å gjøre plass til dem på setene. Ungdommene som bruker samme bussrute på vei til skolen plasserer sekkene sine på setet ved siden av seg på bussen, og Hussein opplever dette som et signal på at de ikke er velkomne til å sitte der, selv om setet er ledig. Hussein vil ikke kalle dette for fremmedfrykt, men omtaler det heller som usikre unger med dårlig oppførsel. Han tror at om det hadde det vært voksne mennesker på bussen, og ikke ungdommer i tenårene, ville oppførselen vært annerledes. Derfor er han forsiktig med å trekke konklusjoner om at folk generelt i kommunen er lite imøtekommende ovenfor innvandrere. Likevel er dette episoder som går sterkt inn på Hussein, og det får ham til å føle seg mindre tilpass. Han savner å ha et større nettverk av venner rundt seg, men vet ikke hvordan han skal gå fram for å skaffe dette. Han skulle ønske kommunen eller skolen la opp til aktiviteter eller arrangementer hvor innvandrere kan få møte og bli kjent med jevnaldrende nordmenn, og tror at det er vanskelig for innvandrere å skape slike arenaer på egenhånd. Hussein og Adel Imam forteller at dagene ofte blir lange og kjedelige, og at de skulle ønske det var flere aktiviteter de kunne delta på som de passet inn i.

Trives ikke i norske jenters selskap

Rawan forteller at på fritiden omgås hun kun venninner med innvandrerbakgrunn. Det er kun på skolen hun har kontakt med norske ungdommer, og dette kun fordi de er i klassen hennes. Rawan opplever at norske jenter ikke har de samme interessene og de samme verdiene som hun selv, og at dette er grunnen til at hun ikke har norske venninner. ”De som er i klassen min er kjedelige”, forteller Rawan. Rawan virker å synes at det livet jentene i klassen lever ikke er det samme livet som hun selv ønsker å leve, og at de fritidsaktivitetene de deltar på – som

idrett og fester – ikke er aktiviteter som er interessante for henne. Fordi hun og jentene i klassen ikke er interesserte i det samme velger hun å ikke tilbringe fritiden med dem. Hun tilbringer istedenfor tiden med andre jenter med innvandrerbakgrunn som har de samme interessene som henne selv. Rawan forteller ikke videre om hva hun mener er så forskjellig med hennes interesser sammenlignet med interessene til jentene i klassen hennes, og jeg ønsket ikke å presse henne til å fortelle om dette.

En negativ tilstand og omsorgsoppgaver

Matin forteller også om en hverdag som hovedsakelig omhandler kontakt med egen familie eller andre innvandrere. Matin, som tidligere arbeidet på kjøpesenteret i kommunen, forteller at når han er ute i sentrum treffer han en del nordmenn som han prater med, men han omtaler dem ikke som venner han har nære relasjoner til. For Matin er dagene lange, siden han for tiden er sykemeldt. Mye av tiden hans går med på å kontakte leger og å være i kontakt med NAV for å levere inn papirer slik at han kan få sykepengen. Samtidig har denne langtidssykemeldingen gjort han nedstemt og frustrert. Dette igjen gjør at han ikke har lyst til å oppsøke nye mennesker og aktiviteter. Han beskriver situasjonen sin som om livet er satt på vent til han finner ut hva som kan gjøres med helsesituasjonen hans, og inntil den er avklart er han ikke motivert til å gjøre noe ekstra ut av hverdagen sin. Matin sier selv at han er klar over denne negative holdningen og hvordan den hemmer hans egen opplevelse av tilfredshet i livet, men at det er vanskelig å komme seg ut av denne negative tilstanden når han hele tiden må oppsøke offentlige kontorer og leger for å forsøke å framskynde sin egen medisinske utredningsprosess uten at dette virker å føre fram.

Kommunal støtte til religiøse og kulturelle arrangementer og feiringer

I rundskriv H-20/05 *Lov om introduksjonsordning for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven)* fra kommunal- og regionaldepartementet fastslør følgende: “Den som ikke hører til Den norske kirke har rett til fri deltakelse i introduksjonsprogram med introduksjonsstønad i opptil to virkedager for hvert kalenderår i forbindelse med feiring eller markering av religiøse høytider” (KRD, 2005:93). Deltagere må søke fritak fra undervisningen minimum 14 dager på forhånd. Mine informanter forteller at de vanligvis benytter seg av disse to dagene i forbindelse med Id al-Fitr.¹¹ De fleste forteller at under Id al-Fitr, som varer fra en til fem dager blant mine informanter, reiser de og besøker venner eller

¹¹ Feiringen som markerer avslutningen av fastemånedens Ramadan.

familie andre steder i Norge, gjerne til større byer eller tettsteder hvor det finnes en moské. I kommunen de bor finnes det ikke en moské eller andre forsamlingshus for muslimer. Dette er en av hovedgrunnene til at de velger å reise bort under Id al-Fitr. Samtlige forteller at de er veldig glade for at loven åpner for at de kan få fri uten å bli trukket i introduksjonsstønad i sammenheng med religiøse feiringer. Likevel mener de at to dager er for lite. Matin påpeker blant annet at når det er kristne høytider er det gjerne oppimot en uke fri for alle, men at muslimer ikke har samme mulighet til å feire sine religiøse høytider fullt ut uten at dette medfører redusert inntekt. For noen år tilbake, forteller Gita, fikk flyktningene økonomisk støtte fra kommunen til feiringen av Id al-Fitr på det største tettstedet i kommunen. Dette pleide å være en stor suksess hvor mange muslimer deltok. Siden 2010 har ikke kommunen hjulpet med å organisere feiringen, og dette har ført til at det ikke lenger holdes en større feiring i lokalsamfunnet. Gita synes dette er veldig trist. Hun kunne gjerne tenke seg å feire Id al-Fitr hjemme istedenfor å reise vekk og besøke andre. Da kommunen var involvert i organiseringen av feiringen ble det automatisk en feiring for alle muslimene der, uavhengig av nasjonalitet, bakgrunn eller familietilhørighet. Nå, forteller Gita, er det slik at du må kjenne andre mennesker som inviterer deg til større feiringer for å få mulighet til å feire Id al-Fitr på skikkelig vis. Under Id-feiringen i 2011 ble det holdt en større feiring i den nærmeste småbyen til kommunen. De fleste av muslimene i kommunen mine informanter bor i ble informert om denne feiringen og reiste dit. Gita forteller at hun og Matin ikke ble invitert til denne feiringen. I ettertid, når hun fikk høre om dette, ble hun veldig lei seg for at hun ikke hadde blitt invitert og fått muligheten til å feire Id ordentlig. For Gita er Id al-Fitr et av høydepunktene i året, og det betydde mye for henne at flyktningkontoret tidligere var med å hjelpe til med organiseringen av feiringen i kommunen. Hun synes derfor det er veldig synd at dette ikke blir gjort lenger.

Mustafa forteller at noen ganger i året hjelper voksenopplæringen og flyktningkontoret til med å organisere arrangementer som formidler flyktningenes kulturarv. De arrangerer for eksempel en dag hvor tradisjonell dans fra forskjellige land vises fram for andre deltagere i voksenopplæringen og andre i kommunen, eller nasjonalspesifikke arrangementer som viser landets musikk- og matkultur. Gjennom disse arrangementene får innvandrerne mulighet til å vise fram sider av sin kultur og religion som det ellers ikke er så mye plass til i undervisningen. Mustafa synes dette er flotte arrangementer som gjør at han og andre innvandrere føler at deres kultur og religion er satt pris på og får en plass i samfunnslivet i kommunen.

Gita, Marin og Mustafa forteller alle at slike arrangementer får dem til å føle at også deres bakgrunn blir verdsatt og vist respekt. For dem er slike feiringer og arrangementer viktige for å bevare deres egen kultur og religion, og når kommunen involverer seg for å gjøre slike arrangementer synlige for andre i kommunen også, gjør dette det lettere å være innflytter til kommunen. Dessverre er det veldig få slike arrangementer eller feiringer kommunen involverer seg i. Alle tre forteller at de skulle ønske kommunen viste deres kultur og tradisjoner enda mer interesse slik at slike arrangementer kunne bli et vanlig innslag i det sosiale livet i kommunen og at flere ikke-muslimer deltok på dem.

Selvmotsigelser? Forholdet mellom handling og tanker

Når informantene fortalte meg om hva de mente skulle til for at de skulle få et integrert og aktivt liv i Norge, virket de fleste av dem svært reflekterte rundt sitt eget ansvar for egen integrering. Alle virket å legge ansvaret for sin egen språkopplæring, samfunnsdeltagelse og mulighet for arbeid i egne hender og virket motiverte og handlekraftige for å oppnå dette. Men "ideene" de har om hvordan de skulle oppnå et aktivt og integrert liv i Norge samsvarer ikke ved første øyeblikk med hvordan de lever ut hverdagen sin, og forklaringene på hvorfor det er slik var mange.

Gjennom mine samtaler med Hussein fikk jeg inntrykk av at han opplever en slags handlingslammelse. Intellektuelt har han reflektert over hvordan han skal oppnå målene om en innholdsrik hverdag og et sosialt nettverk, men samtidig har han i praksis problemer med å finne arenaer hvor han kan gjennomføre disse strategiene for å bygge nettverk. Teori og virkelighet korresponderer ikke, og handlingslammelse blir resultatet. Han har på ingen måte gitt opp, men det virker som om dette problemet blir løst ved å overbevise seg selv om at dette vil gå seg til så snart han blir bedre i norsk. En annen måte han virker å løse dette problemet på, er at han allerede nå tenker på at når han er ferdig med introduksjonsprogrammet ønsker han å flytte til et mer urbant strøk. Han har en forestilling om at dette ikke hadde vært like problematisk i en by, og beretninger fra venner som bor i byer støtter opp under denne forestillingen. Likevel vil han ikke si direkte at han mistrives i kommunen, og han er veldig tydelig på at han ikke skylder på noen andre for at han finner det vanskelig å komme i kontakt med nordmenn.

Også Adel Imam gir inntrykk av den samme handlingslammelsen som Hussein. Samtidig forteller han at når han besøker broren sin i Bergen er han mye mer aktiv – både med tanke på hvilke aktiviteter han er med på og i forhold til mennesker han omgås – enn når han er hjemme. Når Adel Imam er på besøk i Bergen forteller han at tiden går med til å gjøre mange

forskjellige aktiviteter – som kafébesøk, kino og sosiale sammenkomster – og han treffer mange mennesker som han anser som venner, både norske og innvandrere. Han forteller derfor at han trives best når han er på besøk hos broren sin, og beskriver en mye mer innholdsrik hverdag når han er der. Dette er en av grunnene til at han ønsker å flytte fra kommunen han bor i så snart han er ferdig med introduksjonsprogrammet. Det virker som han har gitt opp å få et like sosialt liv der han bor nå, og velger heller å vente med dette til han har anledning til å flytte til et annet, gjerne mer urbant, sted.

Matin og Gita forteller blant annet at de så snart Gita er ferdig med introduksjonsprogrammet planlegger å flytte fra kommunen. Dette fordi de ikke tror det finnes jobbmuligheter for dem i kommunen. De virker overbeviste om at så snart de kommer seg vekk fra kommunen vil mulighetene åpne seg og arbeidsmulighetene vil finnes. Og erfaringene deres tilsier at dette stemmer, fordi andre som de kjenner har lyktes med å skaffe jobb ved å flytte vekk fra mindre kommuner.

Hvorfor denne så godt som utelukkende positive framstillingen av integrering? Hvorfor forteller de meg at det ikke er noe problem å bli en del av samfunnet når jeg prater med dem rent prinsipielt om dette når de i neste øyeblikk forteller hvor vanskelig det i praksis er å komme i kontakt med nordmenn? Er dette noe de gjør for å overbevise seg selv om at de trives bedre enn det de egentlig gjør fordi de vet at de er nødt til å bli i kommunen til de har avsluttet introduksjonsprogrammet? Jeg har ikke grunnlag for å kunne konkludere at det er slik, og ingen av informantene mine bekrefter dette direkte. Det er nok mer sannsynlig at dette er en ubevisst tankeprosess som informantene ikke reflekterer over i det hverdagslige. Dette kan igjen indikere at de prinsipielle og de praktiske framstillingene ikke oppfattes som motstridende. Likevel virker det som at de framstiller sitt eget hverdagsliv på en mer positiv måte og nedtoner eventuelle problemer i samtaler som er mer generelle og prinsipielle sammenlignet med samtaler som omhandler hvordan hverdagen utspiller seg mer spesifikt. Noen ganger synes forestillinger å være konfliktfylte og motstridende, men jeg tror ikke det oppfattes slik for dem det gjelder for. Jeg har selv ofte meninger som motstrider hverandre. For eksempel kan mine meninger om norsk politikk på visse områder være i konflikt med mine følelser for individer som rammes av denne politikken. Det betyr at jeg på et personlig plan emosjonelt blir engasjert i mennesker sitt liv uten at det endrer mitt syn på den politikken. Dette kan ha en sammenheng med forholdet mellom hvordan man tenker på systemer generelt og personlig; hva som fungerer, hva som ikke fungerer, hva som er rett og hva som er galt ved et system generelt er ikke alltid samstemt med hvordan vi emosjonelt forholder oss til opplevelsene vi har i det systemet. Dersom man uttaler seg om systemet – la

oss si hvordan vi oppfatter tilretteleggelsen av introduksjonsprogrammet – uttaler man seg på et generelt grunnlag. Dersom man da senere uttaler noe om hvordan noen deler av undervisningen ikke fungerer fordi det ikke er tilrettelagt deltagerens nivå, er ikke dette nødvendigvis med på å endre personens oppfatning av hele systemet, men det er heller knyttet til denne personens oppfatning av en enkelthendelse og følelsene knyttet til denne.

Miljøet en blir plassert i er avgjørende

Mustafa skiller seg fra de andre informantene mine ved at han forteller meg om et svært aktivt liv på fritiden. Han forteller at halvparten av vennene hans er norske, og at både norske og utenlandske kompiser tilbringer tid og finner på aktiviteter sammen. Han er overbevist om at uten norske venner ville hverdagen vært kjedelig i kommunen, og han er sikker på at de norske vennene er årsaken til at han har lært norsk så godt og så fort som han har gjort. Mustafa forteller at det første året i kommunen var et kjedelig år fordi han gikk på voksenopplæringen og kjente få personer der han bodde. Dette endret seg først da han begynte på videregående. Der ble han kjent med mange jevnaldrende, og selv om han den første tiden kviet seg for å snakke norsk med nordmenn – som han syntes var flaut siden han ikke behersket språket – kom han over dette ganske raskt. Dette ble hans inngangsport til et aktivt sosialliv med et stort nettverk av venner og bekjente. Gjennom dette nettverket deltar han både på fester og idrettsaktiviteter, og han har kompiser han kan tilbringe tid med når det ikke er større sammenkomster eller organiserte aktiviteter som finner sted. Mustafa mener at det miljøet han kom inn i på den videregående skolen åpnet muligheten for å bli kjent med folk. Samtidig er han tydelig på at det var han som måtte komme over sine egne barrierer om at han ikke behersket språket godt nok og selv være aktiv i å oppnå kontakt med andre jevnaldrende. Mustafa gir inntrykk av at han ikke opplever store forskjeller mellom norske ungdommer og ungdommer med innvandrerbakgrunn, i hvert fall ikke blant gutter, og at denne holdningen til norske ungdommer har gjort det mulig for ham å komme i kontakt med jevnaldrende nordmenn. “Fotball er fotball, uansett om du er fra Palestina eller Norge. Det samme gjelder pene jenter”, poengterer Mustafa. Folk er folk i Mustafas verden, og folk kan man bli kjent med ved å være i kontakt med dem. Innvandrere må nok gjøre en ekstra innsats, å være den som initierer kontakten, men dette er ikke vanskelig i et fysisk og sosialt miljø som legger opp til og krever samhandling.

Mustafa er også opptatt av at innvandrere selv må ta ansvar for egen integrering. Han er klar over at han har fått en fribillett inn i samfunnet ved at han gikk på videregående, og er kritisk til at voksenopplæringen gjennomføres i mer eller mindre isolerte lokaler hvor

deltagerne ikke blir “tvunget” inn i situasjoner hvor de må omgås nordmenn. Likevel mener han at innvandrere må ta ansvar for dette selv hvis ikke kommunen legger til rette for det. De må gjennomføre det de selv mener skal til for å skape et nettverk og aktivt lete etter døråpnere for å kunne gjøre realitet av det de ønsker å oppnå.

Stedet og det sosiale miljøet informantene opptrer i

De fysiske rammene og det sosiale miljøet ved voksenopplæringen

Voksenopplæringen befinner seg i lokaler i sentrum av den største bygden i kommunen. Lokalet huser – i tillegg til voksenopplæringen – blant annet NAV, flyktningkontoret, psykiatritjenesten og rusomsorgen. Undervisningslokalene til voksenopplæringen ligger i øverste etasje i bygget, og rektor for voksenopplæringen og programveilederen har kontorer i etasjen under, sammen med lederne for de andre tjenestene. I løpet av en vanlig skoledag har introduksjonsdeltagerne på voksenopplæringen i hovedsak kun kontakt med andre innvandrere, lærerne og andre ansatte, som rektor, programveileder, spesialpedagoger og logoped; dette fordi voksenopplæringen kun tilbyr undervisning for utenlandske elever. Pausene mellom leksjonene tilbringer deltagerne enten på kjøkkenet i samme etasje som undervisningsrommene, rundt om i gangene eller i klasserommene. Noen tar turen over på kjøpesenteret som ligger like ved, eller møter andre deltagere til røykepause utenfor inngangen til bygget.

De fysiske rammene ved voksenopplæringen gjør i stor grad at elevene er isolerte fra kontakt med nordmenn når de er på skolen. Dette er fordi de blir plasserte i et miljø hvor de nordmennene som er der innehar en viss maktposisjon (lærer, rektor eller programveileder) ovenfor deltagerne eller innehar en rolle som krever at de har en viss distanse til dem. Dette er en relativt liten kommune med få organiserte sosiale aktiviteter innvandrere kan delta i, og deres inngangsport og hovedarena for å skulle komme i kontakt med nordmenn er på skolen. Når da undervisningsstedet i seg selv – plasseringen, aktivitetene som skjer i bygget og hvilke kommunale tjenester det huser – ikke legger opp til å sette innvandrerne i kontakt med nordmenn, virker dette å skape en barriere for integreringen innvandrerne og introduksjonsprogrammet forsøker å oppnå.

Stedets og det sosiale miljøets innvirkning på integreringen

På bakgrunn av det Mustafa forteller meg virker det som stedet og det sosiale miljøet som skapes der man befinner seg er avgjørende for om man kommer i kontakt med andre mennesker. For at innvandrere skal komme i kontakt med nordmenn – noe som mine

informanter uttrykker at de ønsker og anser som avgjørende for å bli en del av samfunnet på det stedet de bor – må de plassere seg selv på samme sted som nordmenn er. Samtidig må stedet hvor de møter nordmenn være et sted som legger opp til samhandling mellom innvandrere og nordmenn. Det må være et sted hvor kommunikasjon mellom mennesker er naturlig, slik at det skapes et sosialt miljø der mennesker deltar aktivt i samhandlingen. Dette kan være på en skole hvor både nordmenn og innvandrere er elever, på en arbeidsplass, idrettsarrangementer eller andre sosiale arenaer hvor folk med både norsk og utenlandsk opprinnelse kan samhandle. Også det Matin forteller om deltagelse i aktiviteter sammen med andre mennesker støtter opp under dette, siden Matin trekker fram det å kunne bli kjent med mennesker i naturlige situasjoner – som organiserte aktiviteter – som viktig for å kunne bli kjent med andre.

Hvilken sosial status de forskjellige aktørene på stedet har virker også å kunne være av betydning. For at relasjoner skal kunne skapes og nettverk skal kunne bygges kan det være betydningsfullt at både nordmenn og innvandrere har samme rolle på stedet de opptrer på slik at deres sosiale status er tilnærmet lik. Likeverd og lik sosial status har i følge David G. Myers innvirkning på om nære relasjoner kan bygges. Myers definerer det han kaller *equal-status contact* på følgende måte:

Equal-status contact [is] contact on an equal basis. Just as relationship between people of unequal status breeds attitudes consistent with their relationship, so do relationships between those of equal status. Thus, to reduce prejudice, interracial contact should be between persons equal in status.

(Myers, 2008:487)

På en skole hvor både innvandrere og nordmenn innehar rollen som elever vil dette kunne oppfattes som at de innehar samme sosiale status, og slik kan de skape en felles plattform hvor en relasjon mellom dem føles naturlig. Innvandrere og nordmenn befinner seg på samme nivå i det sosiale hierarkiet, som igjen kan skape en opplevelse av relasjonell nærhet mellom dem. Situasjonen de befinner seg i vil på en slik skole være nærmere enn på en skole hvor alle elevene er av utenlandsk opprinnelse og de eneste nordmennene som er på stedet er lærere eller andre ansatte. Mustafa forteller også om hvor nyttig det har vært for ham å skape nære relasjoner til nordmenn – å få norske venner som han kan tilbringe tid sammen med utenom skole og jobb og ha et fortlørlig forhold til. De nordmennene han har fått et slikt forhold til har han fått kontakt med på arenaer hvor begge parter har hatt samme sosiale status. De har enten begge vært elever ved samme skole, deltagere på samme idrettsarrangement eller deltagere under samme sosiale sammenkomst.

I Mustafas tilfelle var det at han var elev ved den videregående skolen åpningen for å skape nære relasjoner til nordmenn. Og gjennom de relasjonene han etablerte der fikk han nye inngangsporter til andre arenaer hvor han kunne delta aktivt i samfunnet og bli kjent med enda flere nordmenn. Mustafa forteller at de vennene han fikk på videregående introduserte ham for aktiviteter som andre jevnaldrende ungdommer i kommunen deltok på, og de sørget for å ta ham med seg på disse aktivitetene. Senere har Mustafa selv fungert som en døråpner for andre innvandrere, og presentert sine venner med utenlandsk opprinnelse for disse aktivitetene.

Når Gita, Matin og Mustafa forteller om arrangementer som omhandler innvandreres egne kulturelle og religiøse tradisjoner, viser også dette at de etterlyser et miljø hvor de kan være sammen med andre mennesker. De ønsker arenaer hvor de både kan ta vare på sine egne tradisjoner, samtidig som de ønsker å dele disse med andre i kommunen for at andre skal bli kjent med disse tradisjonene.

Som sett tidligere i kapittelet, etterlyser Matin et behov for at innvandrere presenteres for aktiviteter hvor de kan komme i kontakt med andre mennesker i kommunen. Det han etterlyser er døråpnere. Matin påpeker at innvandrere i denne kommunen har behov for mennesker som kan hjelpe andre i samme situasjon som han å komme i kontakt med mennesker som kjenner det sosiale miljøet i kommunen. Matin ønsker gjerne at det skal være etniske nordmenn som tar initiativet til dette. Dette kan ha å gjøre med at hvis etniske nordmenn selv – gjerne personer som ikke har noe med voksenopplæringen eller andre kommunale integreringstiltak å gjøre – tar initiativ til å hjelpe innvandrere inn i sosiale arenaer hvor folk i kommunen samhandler på fritiden vil dette gjøre det lettere for innvandrerne å bli akseptert inn i disse arenaene. Gjennom mitt tidligere arbeid i blant annet Flyktningguiden i Røde Kors har jeg flere ganger opplevd at flere av de flyktingene som deltar på Røde Kors sine aktiviteter etterlyser et behov for relasjoner med etniske nordmenn som kan “gå god for dem” i sosiale sammenhenger. Med dette menes at hvis de skal delta på aktiviteter hvor innvandrere er i mindretall hjelper det dem til å bli akseptert og inkludert i aktivitetene hvis en nordmann presenterer dem for de andre som deltar. Nordmannen – som gjerne er en “insider” i det sosiale miljøet innvandreren ønsker å bli en del av – bekrefter ved å introdusere innvandreren for de andre at vedkommende er en hyggelig person. De flyktingene i Røde Kors som har pratet om dette, trekker gjerne fram at det å ha en norsk “insider” som venn har gjort det mye lettere å komme i kontakt med andre nordmenn og slik kunne ta del i sosiale aktiviteter som organiseres. Dette igjen har gjort det mulig for dem å selv å bli en “insider”.

Myers (2008) definerer *ingroup* og *outgroup* på følgende måte: “[Ingroup] is *us* – a group of people who share a sense of belonging, a feeling of common identity. [Outgroup] is *them* – a group that people perceive as distinctively different from or apart from their ingroup” (Myers, 2008:318). Videre beskriver han *the ingroup bias*, som er “the tendency to favour one’s own group” (Myers, 2008:318). “Insider”-beskrivelsen jeg flere ganger har møtt på gjennom samtaler med deltagerne i Røde Kors-aktivitetene jeg jobber med virker å passe godt innenfor denne ingroup-definisjonen Myers presenterer. Og “the ingroup bias” forklarer behovet for å kjenne noen på innsiden av den gruppen en ønsker å bli en del av for å kunne oppnå dette. Myers påstår at “we are so group conscious that, given any excuse to think of ourselves as a group, we will do so – and will then exhibit ingroup bias” (Myers, 2008:318). Om dette skulle stemme, noe som en rekke psykologiske eksperimenter gjort av blant annet Billing og Tajfel (Billing og Tajfel 1973; Tajfel 1970,1981) viser, er det tydelig at det å ha en insider-venn som kan fungere som døråpner vil være til stor nytte.

Også Rawan er elev ved den videregående skolen, men hun har ikke bygget opp et lignende sosialt nettverk som Mustafa, hvor både norske og innvandrere er i vennekretsen. Det kan være mange årsaker til dette – personlige interesser, manglende kjemi mellom henne og norske jenter hun er i kontakt med, at norske kjønnsrollemønstre er for avvikende i forhold til hennes egne preferanser. Som Rawan forteller har hun ikke de samme interessene som norske jenter. I tillegg tror jeg personlighet også er avgjørende for hvordan – og om – man kommer i kontakt med andre mennesker. Rawan virket for meg som en sjenert og tilbaketrukket jente, og det er kanskje naturlig for henne å holde seg innenfor trygge sosiale og relasjonelle rammer istedenfor å oppsøke det som er nytt og fjernt. Kanskje det også er lettere for gutter å komme i kontakt med andre jevnaldrende. “Gutteaktiviteter” – som idrett og data – er kanskje mer universelle enn “jenteaktiviteter”, som igjen gjør det lettere for gutter å tilpasse seg nye kulturelle kontekster. Med utgangspunkt i mine samtaler med Rawan har jeg ikke noe grunnlag for å kunne forklare hvorfor hun velger å ikke tilbringe fritiden sammen med norske jenter. Det kan godt være at dette kun er midlertidig og hun at senere i utdanningsløpet eller i jobbsammenheng ikke opplever denne interessestriden med norske jenter.

Hva gjør man hvis man ikke blir plassert i en arena som legger opp til og krever samhandling mellom innvandrere og nordmenn? Hvordan kommer man da i kontakt med mennesker som kan fungere som døråpnere inn i andre arenaer? Hvem har ansvar for å plassere innvandrere på slike arenaer hvor alle som deltar har samme sosiale status og samhandling ikke virker påtatt eller kunstig?

Tilhørighet og framtidsplaner

Ingen av mine informanter, med unntak av Rama, ønsker å bli boende i kommunen i framtiden. Årsakene til dette er forskjellige, men mangel på fritidstilbud, dårlige jobbutsikter og få nære venner er hovedårsakene. De av dem jeg intervjuet som var i 20-årene hadde mange flere planer og ønsker for framtiden enn de som hadde passert 30-årsalderen og hadde egne barn. De som allerede var etablerte hadde gjerne ønsker om kontinuitet og stabilitet, men ikke veldig konkrete ønsker og planer.

Hussein

Hussein ønsker å gjennomføre grunnskole og videregående skole slik at han får mulighet til å studere ved et universitet eller en høyskole i framtiden. Han kunne tenke seg å studere økonomi, siden han alltid har vært glad i matematiske fag. Han håper at kjæresten hans får mulighet til å komme til Norge slik at de kan starte en familie sammen. Hussein tror ikke han vil bli boende i kommunen i framtiden, og forteller at han håper å kunne flytte til en større by om noen år. Hvor han vil flytte avhenger av hvor han kan få mulighet til å gå på skole. For ham er utdanning det viktigste de neste årene, slik at han etter hvert kan få en god jobb og kan forsørge en framtidig familie. Hussein ønsker å bli boende i Norge så lenge det er krig i Somalia, men han håper han en dag får mulighet til å flytte tilbake til hjemlandet. Han trives godt i Norge, og er takknemlig for de mulighetene han har her.

Adel Imam

Adel Imam drømmer først og fremst om å få en god jobb. Han kunne tenke seg å ha en praktisk jobb slik at han kan være i bevegelse i arbeidet. Han ønsker også en dag å gifte seg og starte en familie. Adel Imam ønsker å bli boende i Norge i framtiden fordi i hjemlandet vil det ikke være mulig for ham å oppfylle framtidsdrømmene sine.

I Somalia kan jeg ikke gjøre det jeg vil i framtiden, fordi det er mange problemer der. Du kan ikke tenke på fremtiden. Du har drømmer, men du kan ikke gjøre det du drømmer om. Men jeg tror at det er mulig å gjøre det i Norge.

Adel Imam forteller at han ikke ser for seg å bli boende i kommunen i framtiden. Han forteller at han mye heller kunne tenke seg å bo nærmere en større by, og gjerne i nærheten av broren sin som for tiden bor i Bergen. Adel Imam føler ingen tilknytning til kommunen, og sier han kun bor der fordi han ble bosatt der. Fordi han enda er i introduksjonsprogrammet vil han bli boende i kommunen for å sikre at han får gjennomført det.

Matin og Gita

Verken Matin eller Gita føler seg særlig knyttet til kommunen de bor i. Selv om de trives og har det bra der, føler de likevel ikke at de hører til der eller ønsker å bli boende. Begge føler likevel en tilhørighet til Norge, og ønsker å bli boende i landet, bare ikke i den kommunen de nå bor i. Matin beskriver seg selv som både afghansk og norsk, og forteller at han i hverdagen føler seg mer knyttet til Norge enn til hjemlandet. Samtidig føler han at hans tilknytning til Afghanistan blir sterkere når han tenker på det som skjer i hjemlandet. Han tror ikke han vil få mulighet til å flytte tilbake til Afghanistan, fordi han ikke ser for seg en slutt på krigen i landet. For ham er det viktig at barna vokser opp i et land som er fredelig og hvor de har mulighet til å få en utdanning og en god jobb. På grunn av dette vil han bli boende i Norge.

Matin og Gita forteller at de planlegger å flytte fra kommunen så snart Gita er ferdig med introduksjonsprogrammet. Årsaken til dette er at de ikke tror de vil kunne finne arbeid hvis de blir boende i kommunen. Matin og Gita ønsker å åpne en restaurant sammen, som kan sikre dem begge arbeid. Gita har alltid drømt om å jobbe som kokk, og hun har lyst til å drive en restaurant som både serverer afghansk mat og mat fra andre land.

Rama

Da jeg snakket med Rama om hva hun ønsket for framtiden, var barnas lykke det viktige for henne. Hun ønsker å se barna sine vokse opp i et fredelig land med muligheter for jobb og utdanning, ha et hjem og gjerne en mann eller kone. Barnebarn ønsker hun seg også, og hun ønsker å fortsette og være delaktig i barnas liv. Rama forteller at hver dag ber hun til Gud for at barna skal finne sin egen vei i livet og bli glade og tilfredse. For sin egen del sier hun at hun ønsker at livet skal fortsette slik det er nå, at hun vet at barna her i Norge er trygge og at hun selv har et hjem hun trives i.

Rama trives godt i kommunen hun nå bor i. Dette er noe barna hennes ikke er enige i. Den nest yngste sønnen hennes, som er 16 år gammel, har allerede planer om å “komme seg vekk” – som han selv omtaler det – fra denne lille plassen når han er ferdig med videregående. Han vil flytte til en by hvor det er mer som skjer og flere mennesker å være sammen med. Rama ler litt av sønnen sin når han sier dette, men forstår godt at dette kanskje ikke er det mest interessante stedet for en ungdom. Om hun vil følge med barna sine hvis de bestemmer seg for å flytte til en by er hun ikke sikker på, men hun sier at familie er det viktigste for henne, og hun ser ikke bort ifra at hun vil flytte etter dem hvis de bestemmer seg for å flytte.

En drøm for seg selv har Rama – å gjennomføre *hajj*. Når alle barna er voksne håper hun å få mulighet til å reise til Mekka. Hun lyser opp når hun forteller dette og spør meg om jeg har sett bilder fra Mekka. Vi snakker lenge sammen om Kabaen, byen og hva det å dra dit vil bety for henne. Hun forteller at hun tenker ofte på *hajj*, men fordi det er så langt og så dyrt å reise dit fra Norge er hun usikker på om hun noen gang vil kunne gjennomføre denne reisen. Hun er likevel bestemt på å gjøre alt hun kan for å spare opp midler for å kunne reise dit. Dette mener hun vil være et av høydepunktene i livet hennes, og det er viktig for henne å holde fast ved denne drømmen og gjøre alt hun kan for å oppnå den.

Rawan

Rawan ønsker seg en jobb når hun er ferdig med videregående. Hun går, som nevnt tidligere, service- og samferdselslinjen, og håper hun kan få en kontorjobb når hun er ferdig med skolen. Hun tror ikke hun blir boende i kommunen i framtiden, men hun ønsker å bli i Norge. Hun forteller at hun nok kommer til å flytte til en større by etter hvert, men at dette også avhenger av hva de andre i familien velger å gjøre i framtiden. Rawan forteller at hun ønsker å dra tilbake til Gaza en dag, men at hun er usikker på om hun noen gang vil kunne flytte tilbake dit, siden hun ikke ser noen ende på krigen foreløpig. Rawan drømmer også om å stifte en familie i framtiden, men at hun vil vente til hun blir eldre før hun gifter seg og får barn.

Mustafa

Mustafa er usikker på hva han ønsker å gjøre og hvor han vil bo i framtiden, men han er sikker på at han vil bli boende i Norge. Før Mustafa kom til Norge jobbet han som baker ved siden av studiene i Gaza. Han tjente lite og hadde ugunstig arbeidstid, men det var den arbeidsmuligheten han hadde. Her i Norge har han fast jobb i fiskerinæringen som gir ham mer enn nok inntekt til å klare seg. Arbeidstidene er bedre, og sikkerheten er bedre. Han trives greit i jobben, men er usikker på om han vil fortsette i framtiden. På spørsmål om han trives i kommunen, svarer Mustafa følgende: “Når jeg jobber er det greit. Da kan jeg jobbe, reise hjem og slappe av og så dra på jobb igjen. Men det er et lite sted. Det er ikke mange aktiviteter her”. Mustafa forteller at han sannsynligvis vil flytte fra kommunen innen et par år, gjerne til Østlandet et sted. På videregående utdannet Mustafa seg til å bli bilmekaniker. Han har nå pause fra utdanningen, men ønsker å fortsette etter en stund. Han har lyst til å jobbe som bilmekaniker i framtiden, og ser for seg å fortsette skolegangen om noen år. Mustafas ønsker for framtiden er en god jobb, å eie sitt eget hus og å kjøpe seg bil. Han ønsker også å gifte seg og stifte familie: “Kone og barn. Du vet, vi liker barn. Vi liker å få mange barn. Det

er en forskjell mellom Gaza og her – her får man bare ett-to barn så er det nok. Men vi tenker at det ikke er nok. Fem-seks... og kanskje fler?”

Oppsummering

Det ser ut til at samtlige av dem jeg intervjuet – i hvert fall på et tenkt plan – ønsker å bli en del av samfunnet de bor i, og at dette er et genuint ønske. Selvfølgelig har mine informanter relativ kort bosettingstid i Norge, og det vil i mange tilfeller være avgjørende for graden av deltagelse i samfunnet. Introduksjonsprogrammet ønsker å ha – og har – stor innvirkning på deltagerens integrering, men stedet tiltakene gjennomføres på og det sosiale miljøet som finnes der har kanskje enda større innvirkning.

Informantene forteller at de i liten grad føler tilhørighet til kommunen. Selv om de fleste av dem ikke ønsker å bli boende i kommunen, ønsker de å bli boende i Norge. Dette tyder på at de føler tilhørighet til Norge. Samtidig, slik kapittelet om identitet også har vist, føler informantene en sterk tilknytning til sitt eget hjemland. Dette sammenfaller med funn i IMDi-rapport nr. 9 (2008) *Integrert, men diskriminert*, som viser dette gjennom en omfattende spørreundersøkelse blant innvandrere i Norge.

I stor grad virker det som manglende nettverk, få aktiviteter som appellerer til hver enkelt og manglende jobbprospekter er årsakene til at informantene ønsker å flytte vekk fra kommunen. Samtidig kan en opplevelse av manglende integrering i lokalsamfunnet være en årsak til at de ønsker å flytte til andre steder i Norge. Selv om dette i ikke nevnes direkte som årsak, vil dette kunne ha en innvirkning på informantenes manglende tilhørighetsfølelse i kommunen.

De beretningene dette kapittelet formidler handler i liten grad eksplisitt om religion, men mer om hvordan sosiale nettverk er vanskelig å bygge opp, at informantene har lite kontakt med nordmenn og at de er bekymret for hvordan det vil gå når de skal ut på arbeidsmarkedet. Likevel er det deler ved noen av informantenes beretninger som viser at det å kunne ivareta elementer fra deres religiøse og kulturelle bakgrunn er viktig for at de skal trives der de bor. For eksempel trekkes feiring av religiøse høytider fram som viktig. Gita forteller at hun satt stor pris på at kommunen tidligere hjalp muslimer med å organisere feiringen av Id al-Fitr. Også religiøse og/eller kulturelle verdier trekkes fram som viktige å beholde i en ny kulturell kontekst, slik som i avsnittene om Rawan. Når Rama forteller om sine fremtidsønsker trekker hun fram *hajj* som noe hun håper å kunne oppleve. Dette viser hvordan religiøse elementer er viktige for hvordan hun tenker på fremtiden.

DEL 3

Kapittel 7: Konklusjoner

I dette kapittelet vil jeg forsøke å trekke linjer fra kapitlene i del 2 til problemstillingene som ble presentert i innledningskapittelet. Problemstillingene har i forskjellig grad blitt besvart gjennom de forrige kapitlene, noe som også var forventet når arbeidet med undersøkelsen startet. Man starter gjerne med konkrete spørsmål man ønsker å besvare når man går i gang med et slikt arbeid, men det viser seg gjerne at det er vanskelig å kunne komme med konklusjoner som besvarer alle. Dette har også vært tilfelle for meg. Likevel har tematikken i problemstillingene blitt diskutert gjennom kapitlene i del 2, som danner grunnlaget for denne oppsummeringen.

Problemstilling 1

Opplever de muslimske deltagerne at de kan leve sine liv i samsvar med sine religiøse og kulturelle verdier her i Norge?

Informantene forteller at de ønsker å ta vare på og videreføre sin religiøse og kulturelle bakgrunn – slik som kapittel 4 om religiøs identitet viser – og de fleste informantene ilegger sin religiøse identitet stor betydning. De forteller at de ikke har møtt store utfordringer i forhold til å være muslimske innvandrere og at de ikke anser det som problematisk å ivareta sin religiøse og kulturelle bakgrunn her i landet. Å overholde de daglige bønnene, å feire religiøse høytider som Id-feiringene, å bære hijab og å ta vare på familien virker å være lite problematisk for dem, noe som gjør at de føler de er i stand til å ta vare på religiøse og kulturelle verdier og tradisjoner i Norge. Samtidig kan religiøse og kulturelle verdier gjøre det vanskelig å bli kjent med nordmenn, slik som i Rawans tilfelle. Likevel virker de fleste av mine informanter å være av den oppfatning at det ikke er problematisk å ivareta religiøse og kulturelle verdier i Norge.

Problemstilling 2

Opplever de muslimske deltagerne at introduksjonsprogrammet er med på å hjelpe dem til å oppnå sine fremtidsønsker?

I stor grad virker det som informantene er fornøyde med utbyttet de får av introduksjonsprogrammet, og at deltagelsen er meningsfull og hjelper dem på veien til å oppnå de ønskene de har for fremtiden. Dette ser man med utgangspunkt i kapittel 6 om introduksjonsprogrammets tiltak. Informantene forteller om fremtidsønsker som omhandler

en god jobb, familie og trygge omstendigheter de kan leve under. Introduksjonsprogrammet forstås av informantene som et program som gir dem mulighet til å lære seg grunnleggende ferdigheter innen språk og samfunnskunnskap, noe de mener er helt avgjørende for at de skal kunne delta aktivt i det norske samfunnet og kunne skape det livet de ønsker seg i fremtiden. Flere problematiske sider ved tilretteleggingen av introduksjonsprogrammet i kommunen trekkes fram av informantene, noe jeg vil komme tilbake til i neste avsnitt. Likevel synes de å være relativt fornøyde med tiltakene kommunen tilbyr. En av hovedgrunnene til at de stort sett er fornøyde er at de opplever at lærerne og andre ansatte ved voksenopplæringen og videregående er dedikerte og flinke til å gjøre alt de kan for at deltagerne skal få så mye som mulig ut av tiltakene. Informantene ser ut til å se lyst på fremtiden, og mener at de fremtidsønskene de har er realistiske og innen rekkevidde i løpet av noen år.

Problemstilling 3

Oppløper de muslimske deltagerne at introduksjonsprogrammets tiltak tilpasses den enkeltes forutsetninger og ønsker om hva deltagelsen i programmet skal føre med seg?

I kapittel 6, introduksjonsprogrammets tiltak, forteller informantene om flere problematiske sider ved tilpasningen av introduksjonsprogrammets tiltak. Blant disse er det at tiltakene i liten grad er individuelt tilpasset. Det er lite fokus på å lære deltagerne hvordan man lærer i en norsk læringssituasjon, og stress og traumer som kan påvirke læringsutbyttet blir ikke håndtert på en tilstrekkelig måte. Ingen av informantene forteller at de har kjennskap til den individuelle planens funksjon og innhold, selv om dette trekkes fram som et betydelig metodisk hjelpemiddel i Introduksjonsloven. Informantene forteller også at de i liten grad føler at de har tilstrekkelig forståelse av introduksjonsprogrammets formål. De føler heller ikke at de har fått nok informasjon om hvilke resultater som forventes av dem, og hvilke resultater de selv kan forvente å oppnå. Dette tyder på at det er betydelige kommunikasjonsproblemer mellom de ansatte og deltagerne, som igjen medfører at deltagerne i liten grad er med på å tilpasse og påvirke tiltakene som inngår i programmet.

Et annet problematisk område virker å være hvilke forventninger både deltagere og ansatte har til hverandre. Det virker ikke som de ulike rollene deltagere, lærere og andre ansatte skal inneha er avklart og formidlet, noe som igjen gjør at forventningene ulike parter har til hverandre kan være avvikende fra hvilke ansvarsområder som er ment å hvile på den enkelte. Det ser ut til å være et behov for å klargjøre hva som er den enkeltes ansvarsområde, samtidig som det er et behov for å konkretisere hva som menes med sentrale begreper som benyttes i

samtaler mellom deltagere og ansatte. Slike begreper kan være “individuell tilpasning”, “oppfølging”, “ansvarsområder” og lignende. En oppklaring av hva slike sentrale begreper innebærer vil kunne minske kommunikasjonsproblemene som virker å være til stede, og sørge for at deltagere og ansatte i mindre grad snakker forbi hverandre.

Med dette oppsummerende kapittelet i mente, vil jeg i de siste kapitlene drøfte kommunens gjennomføring av introduksjonsprogrammet i en mer helhetlig integrerings- og inkluderingspolitisk kontekst, hvor mine refleksjoner rundt noe av det problematiske og mangelfulle blir diskutert og mulige løsninger på dette blir presentert.

Kapittel 8: Refleksjoner og kommentarer

Integrering i den kulturelle dimensjonen

Intervjumaterialet som er samlet inn i sammenheng med dette mastergradsprosjektet viser at informantene i stor grad er fornøyde med de tiltakene introduksjonsprogrammet i kommunen tilbyr, i hvert fall er dette deres umiddelbare respons til spørsmål om hva de syns om tiltakene. Ved nærmere ettertanke er det flere som trekker frem mangelfulle aspekter ved tiltakene, med henvisning til manglende tilpasning til den enkeltes ferdigheter, ønsker for læringsprogresjon og utbytte og ettervirkning av programdeltagelsen. Samtlige av mine informanter ønsker å ta del i arbeidslivet etter endt introduksjonsprogram, men vel så viktig for dem er det å bli inkludert i samfunnslivet for øvrig, slik som kapitlet om samfunnsdeltagelse viser. Som nevnt i et tidligere kapittel kritiserer Djuve et al. (2011) introduksjonsprogrammet for i alt for liten grad å tilrettelegge for tiltak mot integrering i den kulturelle dimensjonen. Integrering i den kulturelle dimensjonen – som av Entzinger (2000) beskrives som dimensjonen hvor tiltak rettes mot å skape tilhørighet i et nasjonalt fellesskap og /eller regulere forholdet mellom ulike kulturelle grupper innenfor nasjonalstaten – virker å være mangelfull i kommunen. De fleste av informantene forteller at de har lite eller ingen kontakt med etablerte samfunnsgrupper i kommunen. Dette igjen medfører at de i liten grad føler de har en innholdsrik hverdag med varierte og givende aktiviteter de kan delta på. Informantene ønsker kontakt med nordmenn, både fordi de ønsker å bli inkludert i etablerte samfunnsgrupper og fordi det å kjenne nordmenn vil gjøre det lettere for dem å lære om det norske samfunnet. Likevel føler flere av informantene at det er vanskelig å komme i kontakt med nordmenn, og de forteller at de ikke vet hvordan de skal gå fram for å skape nettverk som også inkluderer norske venner og bekjente. For at introduksjonsprogrammet skal kunne tilby tiltak som er rettet mot integrering i den kulturelle dimensjonen er det ikke tilstrekkelig med teoretisk undervisning i samfunnskunnskap eller språkpraksis. Introduksjonsprogrammet må legge til rette for at deltagerne kommer i kontakt med nordmenn i et sosialt miljø hvor samhandling skjer på en naturlig måte hvor relasjoner kan bygges. Hvor tiltakene gjennomføres og hvordan de tilrettelegges blir således avgjørende.

Gjensidig tilpasning og påvirkning

En stor utfordring kommuner møter for å kunne legge til rette for integrering i den kulturelle dimensjonen er i forhold til hvilken grad kommunen prioriterer gjensidig integrering av de ulike gruppene i lokalsamfunnet – både grupper av nyankomne innvandrere og etablerte

samfunnsgrupper. I diskusjonen av integreringsbegrepet i et tidligere kapittel vektlegger flere definisjoner gjensidig tilpasning og påvirkning blant ulike samfunnsgrupper som viktige elementer. Introduksjonsprogrammets tiltak har som formål å gi nyankomne grunnleggende kunnskaper om norsk språk og samfunnsliv, slik at de kan ta del i samfunnslivet på lik linje med etablerte samfunnsgrupper. Men hvilke tiltak rettes mot allerede etablerte samfunnsgrupper for å sørge for at nyankomne innvandrere kan ta del i samfunnslivet på lik linje som dem, uten å møte fremmedfrykt, diskriminering eller utestengelse? Slik som IMDi-rapporten *Integrert, men diskriminert* (IMDi, 2008) viser er det i alt for liten grad tiltak som rettes mot å bekjempe og forhindre innvandreres opplevelser av fremmedfrykt og diskriminering. Hvis norsk integrerings- og inkluderingspolitikk ønsker å oppfylle sine idealer om at alle mennesker i landet skal ha like muligheter og rettigheter, må også tiltak rettet mot etablerte samfunnsgrupper iverksettes for å bekjempe diskriminering og fremmedfrykt. IMDi-rapporten trekker særlig fram muslimske innvandrere som en utsatt gruppe fordi deres minoritetsbakgrunn er mer synlig enn hos andre innvandreregrupper, og rapporten viser at én av fire spurte i deres utvalg sier seg helt eller delvis enig i at Norge er et rasistisk land (IMDi, 2008:7). Avslutningsvis skrives det følgende i rapporten:

Integrering er en tosidig prosess som også handler om at majoritetssamfunnet må endre seg og tilpasse seg. Her har det offentlige tjenesteapparatet et spesielt ansvar. Det er et overordnet mål at offentlige instanser skal tilby tilpassede tjenester til et mangfold av brukere. IMDi er en pådriver på dette feltet, og kan tilby kompetanse, metoder og verktøy som kan hjelpe bedrifter med å tilrettelegge tjenesten for brukere med innvandrerbakgrunn. IMDi er også nasjonal fagmyndighet for tolking i offentlig sektor, og arbeider med å drive frem tiltak som bedrer tolkingens kvalitet. Direktoratet arbeider også aktivt opp mot arbeidslivet, med fokus på rekruttering av innvandrere og mangfold på arbeidsplassen. Gjennom veiledning, oppfølging og konkrete tiltak ønsker vi et fokus på mangfold, ledelseskultur og atferd, det vil si tiltak som har som mål å endre handling, samhandling og tjenestetilbudet.

(IMDi, 2008:74)

Et konkret tiltak for å forbedre innvandreres muligheter til innlemmelse i det norske arbeidslivet som er rettet mot etablerte samfunnsgrupper, er nettsiden *Mangfoldsportalen*.¹² Denne nettsiden er rettet mot arbeidsgivere, tillitsvalgte og opplærings- og HR-ansvarlige i virksomheter i både offentlig og privat sektor, og gir forslag og råd til hvordan det bedre kan legges til rette for et flerkulturelt arbeidsmarked. Nettsiden er et samarbeidsprosjekt mellom en rekke arbeidsorganisasjoner og offentlige etater, som NAV, LO, YS¹³ og IMDi. IMDi har

¹² www.mangfoldsportalen.no

¹³ Yrkesorganisasjonenes Sentralforbund

redaktøransvar for nettsiden. Slike landsomfattende tiltak vil kunne ha stor betydning for innvandreres integrering i arbeidslivet, som igjen kan få innvirkning på deres hverdagsliv utenfor arbeidstiden. Det vil likevel være et behov for tiltak rettet mot lokalsamfunn rundt om i landet. Slike tiltak må være tilpasset de forskjellige kommunene samtidig som de også må være rettet mot tiden før innvandrere går inn i ordinær jobb eller utdanning eller mot dem som av ulike årsaker ikke har mulighet til å ha ordinært arbeid. Tiltak som baserer seg på frivillig engasjement fra den etablerte befolkningen har vist seg å ha positiv innvirkning på innvandreres integreringsprosess – som Flyktningguiden og besøkstjenester rettet mot beboere ved asylmottak organisert av Røde Kors (Paulsen et al., 2012). I kommunen mitt prosjekt ble utført i er det ikke slike frivillige tiltak som retter seg mot å etablere kontakt mellom den etablerte befolkningen og innvandrere. Slike frivillige tiltak vil kunne øke graden av gjensidig tilpasning blant innbyggerne i kommunen, som igjen vil kunne gjøre det lettere for innvandrere å bli en del av det helhetlige samfunnet. Kommunen vil derfor kunne ha god nytte av slike tiltak, noe som det bør satses på i framtiden.

Kommunal forankring

Å tilby et innholdsrikt introduksjonsprogram som både sikrer faglig innhold i samsvar med læreplaner og lovbestemte formål og tar hensyn til deltagerens individuelle behov, forutsetninger og ønsker krever høy grad av prioritering fra kommunens side. Det hjelper ikke om rektor, programveileder og lærere er dedikerte og ønsker å tilby deltagerne et variert og dekkende tilbud hvis ikke ressursene er tilgjengelige og det er en interesse og et engasjement for at integreringstiltak skal være vellykkede og effektive. I stor grad er dette en økonomisk og politisk utfordring. For å kunne sikre et godt og effektivt introduksjonsprogram må det legges til rette for et godt læremiljø, kompetente lærere og en kommunal prioritering av integreringstiltakene. Integrering bør ikke gjøres til en adskilt del av den kommunale politikken, men kommunale politikere må gjøre integrering til et flerdimensjonalt anliggende, hvor integrering innlemmes i kommunens helhetlige politikk rettet mot sosio-økonomiske og kulturelle forhold. Innvandrere bør heller ikke anses som en isolert samfunnsgruppe, men som en del av den totale befolkningen. Samtidig må kommunale politikere prioritere større grad av tilrettelegging for å inkludere innvandrere i det helhetlige lokalsamfunnet. Tiltak rettet mot å inkludere innvandrere i den helhetlige befolkningen utenom opplæringstiden vil kunne føre til at innvandrere føler en sterkere tilhørighet til kommunen og at de føler seg verdsatt og anerkjent i lokalmiljøet. I stor grad er det enkeltmennesker som kan gjøre en forskjell i innvandreres integreringsprosess og fungere som døråpnere for dem inn i det etablerte

samfunnet, men en positiv og inkluderende kommunepolitisk fokusering på holdninger til innvandrere og integrering vil kunne føre til at enkeltmennesker ønsker å bidra til å hjelpe nyankomne innvandrere inn i det helhetlige samfunnet.

I hvilken grad kommuner er villige til å tilby helhetlige integreringstiltak vil også avhenge av hvilken holdning de har til integrering av innvandrere og hva som motiverte dem til å bosette flyktninger. Er bosetting av flyktninger noe som kommuner gjør fordi de føler et ansvar for å hjelpe mennesker som trenger en trygg og sikker framtid, eller er det noe som de gjør for å sikre seg ekstra inntekt? Med andre ord er dette et spørsmål om flyktninger blir sett på som en ressurs eller som en utgift. Integreringstilskuddet kommuner mottar for hver flyktning de bosetter er på ingen måte øremerket til å skulle dekke utgiftene kommuner har i sammenheng med integreringstiltak. Kommunene forplikter seg til å tilby et introduksjonsprogram for flyktninger som har plikt til å delta i dette, samt å betale introduksjonsstønaden til deltagerne. Ut over det er det ingen føringer på hva integreringsstønnen kommunene mottar skal brukes til, og begrunnelsen for dette er at integreringstilskuddet skal være en "gulrot" for kommunene som velger å bosette flyktninger. Kavli et al. (2007) poengterer i boken *Med rett til å lære og plikt til å delta* at mange kommuner kun tilbyr deltidsprogrammer hvor introduksjonsprogrammets tiltak utgjør mindre enn 37.5 time hver uke, selv om dette er i strid med Introduksjonsloven. Dette er også tilfelle for voksenopplæringen i kommunen dette prosjektet er gjennomført i. Manglende ressurser og for få lærere forklares som årsak til dette, og voksenopplæringen ser ingen mulighet til å forbedre dette slik som bevilgningene til introduksjonsprogrammet fra kommunen er nå. Brudd på Introduksjonsloven blir slik bortforklart i manglende økonomiske ressurser og slik gjort til et problem kommunen selv ikke kan gjøre noe med. En tendens er derfor heller å legge ansvaret over på staten, og mene at bevilgningene kommunene får ved å bosette flyktninger er alt for lave.

Det sosiale miljøets innvirkning på integrering

Det å bo i en mindre kommune kan gjøre nettverksbygging enda vanskeligere enn for personer bosatt i kommuner som ligger i nærheten av større byer. Dette fordi innvandrere i større grad vil kunne føle seg som en minoritetsgruppe sammenlignet med innvandrere i større byer og fordi fritids- og kulturtilbudene er færre. Integreringsprosessen kan i stor grad virke å avhenge av om innvandrere skaper relasjoner til nordmenn, og særlig viktig virker det å være å ha kontakter som kan fungere som døråpnere inn i arbeidslivet og i den sosiale hverdagen hvor fritiden skal disponeres. Bli kvalifiseringsprogrammene utført på arenaer

som legger til rette for kontakt mellom innvandrere og mennesker med lang botid i Norge – gjerne etniske nordmenn – vil dette kunne ha en positiv effekt på mange som deltar i disse programmene som har til hensikt å integrere nyankomne innvandrere. Effekten kontakt mellom nordmenn og innvandrere kan ha på integreringsprosessen indikeres også i statsmeldingen *Norsk flyktning- og integreringspolitikk i et europeisk perspektiv* (2009–2010), som poengterer følgende: “God og hyppig kontakt mellom innvandrere og vertslandets andre innbyggere er en avgjørende mekanisme for integrering. Det er derfor viktig å legge til rette for slik kontakt og dialog” (Regjeringen, 2010:55). Mustafa, som gikk på den videregående skolen i kommunen, forteller om et skolemiljø som nettopp la opp til kontakt med jevnaldrende nordmenn, og som gjorde det lettere for ham å bli kjent med dem og skaffe seg et sosialt nettverk. Det må i denne sammenheng presiseres at det er et lignende sosialt miljø som det som finnes på den videregående skolen som trekkes fram som betydningsfullt for integreringsprosessen, ikke nødvendigvis at alle som skal gjennomgå introduksjonsprogrammet i kommunen skal være elever ved en videregående skole. Deltagelse i den videregående skolen forutsetter grunnskoleutdanning, noe som en betydelig andel flyktninger ikke har gjennomgått før de kommer til Norge. Det vil da ikke være mulig for disse personene å ta del i undervisningen i den videregående skolen. Det å skape et variert og stimulerende sosialt miljø for personer som ikke er kvalifisert til å delta i den videregående opplæringen blir derfor en stor utfordring for kommuner. Noen konkret løsning på dette vil jeg ikke komme med, men jeg vil likevel trekke fram betydningen det sosiale miljøet har for effektiviteten til integreringstiltakene og komme med en appell for kreative, lokale løsninger på denne utfordringen.

For å kunne være bevisst virkningen stedet og det sosiale miljøet har på integreringstiltakenes effektivitet, er det nødvendig at de som planlegger, tilrettelegger og gjennomfører tiltakene har høy kunnskap om dette. Valtonen etterspør større forståelse for innvandreres sosiale situasjon blant de som arbeider innenfor integreringsinstanser i det offentlige, og poengterer at personer som arbeider innenfor integreringsinstanser må kunne ha høy kulturell ekspertise og kunne jobbe effektivt med grupper av mennesker med varierte kulturelle bakgrunner (Valtonen, 2002:117–118). Særlig nyttig vil det kunne være for instanser som voksenopplæring, andre undervisningstjenester og flyktningkontorer å benytte seg av ekspertisen på disse feltene som allerede er å finne innenfor innvandrergupper, og inkludere personer med egne integreringserfaringer i disse instansene.

An imperative for resettlement social work, and its anti-oppressive approach, would be the achievement of more cultural diversity in its own workforce. This applies in particular to

countries like Finland, which is still relatively new to the resettlement field.

(Valtonen, 2002:118)

Valtonen mener at det vil være en selvfølge at personer med innvandrerbakgrunn må gå gjennom tilstrekkelig utdanning og opplæring for å kunne arbeide effektivt og i tråd med gjeldende retningslinjer for denne type offentlig arbeid. Gitt at slik utdanning gjennomføres vil større kulturell variasjon blant de som arbeider med integreringstiltak kunne være et positivt tiltak. Personer med innvandrerbakgrunn som har egne erfaringer fra integreringstiltak vil kunne bidra med å effektivisere integreringstiltakene ved å dele disse erfaringene med både medarbeidere og dem som skal integreres. Slike personer kan være med på å sørge for høy kompetanse på feltet ved å kombinere egne erfaringer med kunnskap om de faktiske forholdene og retningslinjene for integrering i Norge. I en mindre distriktskommune langt fra større byer vil dette kunne være vanskelig å gjennomføre, siden det ofte kun er et lite antall innvandrere som blir boende i kommunene over lengre perioder. Likevel er dette et mulig satsningsområde for mindre kommuner, som igjen kan øke attraktiviteten for å bli boende der. Det vil også kunne være mulig å benytte seg av den kunnskapen og de ressursene som er på dette feltet ved å be deltagere eller personer som nylig har avsluttet integreringstiltakene om å evaluere tiltakene de har benyttet seg av. Samtidig som dette vil kunne gi kommunene betydelig innsikt i hvordan deres integreringspraksis oppleves av innvandrere som benytter seg av disse tiltakene, vil dette også kunne føre til større brukerinnavirkning og brukertilpasning, som igjen kommunene er lovpålagt å sørge for.

Kommentarer til undervisningen

Undervisningstiltakene i introduksjonsprogrammet slik de tilrettelegges i denne kommunen bærer preg av å skulle favne om en variert gruppe deltagere med forskjellig kompetanse og utgangspunkt. Så hvem skal prioriteres? For å eksemplifisere dette vil jeg trekke fram fire av informantene – Hussein, Adel Imam, Mustafa og Rawan – som alle ønsker seg mer intensiv undervisning hvor progresjonen er raskere. Disse fire er unge og ressurssterke mennesker som ønsker å få mest mulig ut av opplæringen de gjennomgår. For voksenopplæringen byr også dette på utfordringer, da de har en gruppe deltagere med variert kapasitet og motivasjon hvor forventningene til opplæringsutbyttet er forskjellig fra deltager til deltager. Å kunne tilby undervisning som er individuelt tilpasset hver enkelt deltager er så å si umulig for en mindre kommune med begrensede ressurser. Dessverre går dette gjerne ut over deltagere som befinner seg i ytterpunktene av kapasitets- og motivasjonsskalaen. Verken de svakeste eller

mest ressurssterke deltagerne vil kunne få sine behov dekket når en mindre kommune forsøker å sette sammen et kvalifiseringsløp som skal favne om en så variert deltagergruppe. Slik som introduksjonsprogrammet finansieres og gjennomføres nå, hvor hver enkelt kommune står for driften av programmet og hvor flyktingene blir bosatt i kommuner uten hensyn til om kommunen de blir bosatt i er i stand til å dekke den enkeltes individuelle behov, ser det ikke ut til å være en enkel løsning på dette. Dessverre medfører dette at enkelte deltagere enten faller av undervisningen eller ikke opplever å bli tilstrekkelig utfordret i undervisningsløpet. I tillegg fører dette til at en del kommuner – særlig mindre kommuner – ikke er i stand til å overholde Introduksjonslovens krav om tilrettelagt og individuell tilpasset undervisning. Heller ikke VOX sine poengteringer om hvordan god voksenpedagogikk skal gjennomføres er lette å gjennomføre i kommuner hvor undervisningsinstansene har begrensede ressurser og få ansatte. Lite variert undervisning og liten grad av praktiske undervisningsopplegg blir resultatet når de statlige økonomiske bevilgningene ikke strekker til, eller når kommunene ikke prioriterer slik undervisning gjennom både kommunalt engasjement og økonomisk støtte.

Eierskap over egen programdeltagelse og individualitet

Introduksjonsloven krever stor grad av individuelt ansvar og egeninnsats fra deltagerne. Hver enkelt deltager forventes å skulle ha eierskap over sin egen deltagelse i introduksjonsprogrammet og slik ta styring over egen læringsprogresjon. Er en slik forståelse av integreringsansvar – som legger ansvaret over på den enkelte deltager – noe som kan forlanges av alle nyankomne innvandrere? Flyktingene befinner seg i en ny og usikker situasjon, både fysisk og psykisk. Mange er preget av fluktsituasjonen de har vært gjennom og av tanker på det de har forlatt, samt usikkerhet i møte det nye samfunnet de nå befinner seg i. Er det ikke da for mye å kreve at disse innvandrerne tar kontroll over eget liv i så stor grad som introduksjonsprogrammet i praksis gjør? Større forståelse for innvandreres – og særlig flyktingers bakgrunn – vil nok kunne gjøre overgangen til et nytt samfunn lettere, og et mer omfattende helseapparat bør stå klart for å hjelpe de innvandrerne som har problemer med å takle en hverdag etter å ha opplevd traumatiske hendelser (Nash et al., 2006). Å legge opp til at deltagerne føler eierskap over egen programdeltagelse og at de er med på å utarbeide innholdet i tiltakene er gode idealer for introduksjonsprogrammet, som potensielt kan føre til økt motivasjon og bedre resultater. Samtidig er det viktig å sørge for at deltagerne er innforstått med hva et slikt ansvar krever av alle parter som deltar i introduksjonsprogrammet – både dem selv, lærere og programveileder. En annen viktig faktor for å sørge for at

deltagerne føler et eierskap over sin egen programdeltagelse, er at introduksjonsprogrammets tiltak tilpasses deltagerens forestillinger og verdier. Opplæringen bør i stor grad relateres til deltagerens egne livserfaringer, hvor religiøs, kulturell og nasjonal bakgrunn vil være viktige faktorer. Slik gjøres innholdet i undervisningen relevant for hver enkelt deltager, noe VOX presiserer er essensielt for en vellykket voksenpedagogisk metodikk. Informantene virker særlig fornøyde med programtiltak som inkluderer elementer fra deres egne tradisjoner, slik som når de får anledning til å diskutere aktuelle temaer med utgangspunkt i deres egen kulturelle bakgrunn, å lage tradisjonelle matretter, holde på med musikk og dans fra ulike land og når kommunen engasjerer seg i feiringen av religiøse høytider. Det ser ut til at dette betyr veldig mye for dem og gir dem en følelse av anerkjennelse, noe som gjør at deltagerne føler at deres religiøse og kulturelle bakgrunn respekteres og verdsettes. Slik inkludering av deltagerens egne erfaringer og tradisjoner i tiltakene skaper sannsynligvis høy motivasjon og mestringsfølelse hos deltagerne, samtidig som det som skal læres introduseres innenfor mer kjente rammer.

Kapittel 9: Et mer holistisk integreringstilbud

Norsk integrerings- og inkluderingspolitikk har som ideal at alle mennesker i Norge som påvirkes av denne politikken skal ha samme rettigheter og muligheter. Samtidig skal innvandrere som kommer til Norge få mulighet til å ivareta sine egne religiøse og kulturelle verdier og tradisjoner. Flyktninger – og innvandrere generelt – som kommer til Norge har gjerne et ønske om å bevare disse elementene. Hvor vidt dette lar seg gjøre er i stor grad avhengig av hvordan innvandrere opplever integreringsprosessen de går gjennom og hvordan hverdagen i det nye samfunnet oppleves. Opplever de en hverdag som inneholder meningsfulle aktiviteter hvor de føler aksept og imøtekommenhet vil dette med stor sannsynlighet medføre en positiv opplevelse av integreringsprosessen de gjennomgår. Opplever de en hverdag som inneholder en følelse av ikke å bli akseptert, å bli usynliggjort, å ikke bli hørt om sine egne ønsker om framtiden eller ikke finne de aktivitetene de deltar på interessante eller stimulerende, vil nok vedkommende ha en negativ opplevelse av integreringsprosessen.

Med utgangspunkt i intervjumaterialet jeg samlet inn i forbindelse med dette prosjektet og i egne erfaringer, virker det som det er et behov for mer standardisering av introduksjonsprogrammets tiltak for å sikre at kvaliteten på undervisningen er så å si den samme uavhengig av hvilken kommune som tilbyr undervisningen. Slik introduksjonsprogrammet drives nå, er det alt for store variasjoner fra kommune til kommune. Dette er også noe som deltagerne selv legger merke til og stiller spørsmål ved, slik som Matin gjør i et tidligere kapittel. Så lenge introduksjonsprogrammet skal være et nasjonalt dekkende og lovpålagt integreringstiltak, bør alle kommuner ha mulighet til å tilby et velorganisert program som er tilpasset den enkelte deltagers kvalifikasjoner og behov, slik som Introduksjonsloven presiserer. For å kunne gjennomføre dette vil det også være behov for å endre modellen for hvordan introduksjonsprogrammet finansieres. Som nevnt i forrige kapittel mottar kommunene integreringstilskudd for hver flyktning de bosetter, som er tenkt å skulle være supplerende finansiering av programmet. Kanskje øremerking av statlige bevilgninger kommuner mottar i forbindelse med bosetting av flyktninger ville bedret introduksjonsprogrammets innhold og sikret standardiserte tiltak og heltidsprogrammer. Slik som finansieringsmodellen er nå åpner den for at kommuner i alt for stor grad selv velger hvordan bevilgningene skal brukes, og i verste fall kommer de ikke flyktningene og andre innvandrere til gode i tilstrekkelig grad. Kanskje er det bedre om finansieringen og ressursbruken som er rettet mot lovpålagte integreringstiltak styres fra statlig hold.

Innvandrere bør bli ansett som ressurser og som medmennesker som kommuner ønsker at skal føle seg velkomne og inkluderte i det lokale samfunnet de blir bosatt i. Det kan virke som mange kommuner – særlig mindre kommuner – er av den oppfatning at bosatte flyktninger kun blir boende i kommunen til introduksjonsprogrammet er avsluttet, og at det derfor ikke er noe poeng i å prioritere integreringstiltak utenom opplæringstiden. En slik oppfatning støttes opp av statistiske framstillinger av sekundærmigrasjonsmønstre blant innvandrere, slik som er nevnt i kapittel 7. Sekundærmigrasjonen fra distriktsstrøk og inn til større byer særlig på Østlandet er høy, noe de fleste kommuner er klar over. Så hvorfor skal kommunene bruke ressurser på mennesker som likevel kommer til å flytte derfra innen få år? Norsk bosettingspolitikk forsøker å motvirke denne migrasjonstendensen ved å spre flyktninger som skal bosettes i mange kommuner, men foreløpig uten særlig hell. Kanskje det er på tide å rette fokus mot hva som skal til for at flyktninger skal ønske å bli boende i kommunene de blir bosatt i. Ved å iverksette tiltak som skal sørge for at innvandrere føler tilhørighet til kommunene vil denne tendensen kanskje kunne snus. Som mine informanter forteller, er grunnen til at de ønsker å flytte både manglende jobbprospekter og for få aktiviteter og tiltak som gjør det mulig for dem å bli kjent med den etablerte befolkningen. Dette er noe integreringstiltak bør forsøke å motvirke i framtiden.

Introduksjonsprogrammet bør omfatte mer enn språkopplæring, undervisning i samfunnskunnskap og språkpraksis. Et bedre samarbeid mellom de som gir opplæring, økonomisk støtte, veiledning og oppfølging samt med de som tilbyr helsefremmende tiltak og medisinsk behandling – både ved fysisk og psykisk sykdom – vil kunne styrke integreringstiltakenes effekt ved at tilbudene slik dekker større deler av innvandrernes behov. Særlig bedre kartlegging av deltagerens behov og utfordringer med tanke på familie, traumer og medisinske problemer er nødvendig for å kunne tilby et helhetlig integreringsprogram (Kavli et al., 2007; Nash et al., 2006). Samtidig vil det være nyttig å sørge for et bredere spekter av samarbeidspartnere innad i kommunene, for å kunne tilby mer varierte og bedre tilpassede språkpraksisplasser og fritidsaktiviteter.

Hvor engasjerte, informerte og åpne nordmenn er om innvandrere og deres situasjon er avgjørende for integreringsprosessen. Kommunen må derfor ha på agendaen å informere alle i kommunen om forhold innvandrere preges av, og slik gjøre integrering til en integrert del av den kommunale politikken. Lokalbefolkningens holdning til innvandrere er av stor betydning for innvandreres muligheter til å bli integrerte. Min oppfatning er at nordmenn i alt for liten grad kjenner til forholdene innvandrere lever under her i landet, også med tanke på hvilken opplæring de er pliktige til å gjennomgå. Min mening er at et bedre informasjonsarbeid rettet

mot etablerte samfunnsgrupper som fokuserer på å gi folk et realistisk bilde av hva norske integreringspolitiske tiltak innebærer, vil kunne bedre kommunikasjon mellom innvandrere og nordmenn. Dette er noe jeg selv har erfart gjennom denne type informasjonsarbeid i Flyktningguiden.

Avslutning

Da jeg startet arbeidet med denne undersøkelsen hadde jeg forventet at informantenes beretninger i større grad enn det som var tilfelle skulle omhandle religion. Jeg hadde forventinger om at de ville prate mer eksplisitt om religion i flere sammenhenger enn det de gjorde, og ble derfor overrasket over i hvor liten grad religion ble omtalt. Jeg hadde nok en forutinntatt antagelse om at muslimer i stor grad er opptatt av sin religion, og at det å være muslim er noe som preger dem innenfor alle livets sfærer. Deres evalueringer av introduksjonsprogrammets tiltak, fortellinger om tilhørighet og fremtidsplaner og tanker om hvordan det er å skulle bli integrert i et nytt samfunn gir i liten grad indikasjoner på at de er muslimer – sånn sett kunne kanskje hvem som helst ha fortalt det samme. Nesten utelukkende ble religion kun diskutert når jeg stilte spørsmål som spesifikt angikk dette. Selv om det var noen unntak fra dette – som når noen av informantene fortalte om kjønnsdelt svømmeopplæring, feiring av høytider organisert av kommunen og ivaretagelse av religiøse verdier i en integreringsprosess – virker det som informantene ikke anser det å være muslim som noe veldig annerledes sammenlignet med andre ikke-muslimske personer i samfunnet.

Om man ser på de store linjene i informantenes beretninger om hva de ønsker å oppnå i livene sine, ser man at det i hovedsak er trygghet, stabilitet, trivsel, tilhørighet, jobb og familie de drømmer om. Slik er det mer grunnleggende og universelle behov som hvem som helst drømmer om – uavhengig av religion, kultur og nasjonalitet – informantene håper å kunne oppfylle i fremtiden. Selv om mennesker kan ha relativt like behov er kriteriene for å kunne oppfylle disse ønskene gjerne religiøst og kulturelt betingede. Informantenes beretninger viser at for at de skal kunne oppnå disse fremtidsønskene er det viktig for dem å kunne ivareta religiøse og kulturelle tradisjoner, verdier, skikker og minner – som ritualer, høytider, matvaner, familieforhold, språk og historie. For informantene er det viktig at deres bakgrunn kan bli ivaretatt og deres tradisjoner videreført i en ny kulturell kontekst, noe også integrerings- og inkluderingspolitikken i Norge legger opp til. Derfor er det nødvendig at personer som arbeider innenfor integrerings- og inkluderingsfeltet har høy flerkulturell kompetanse; både kompetanse om norsk kultur og kunnskap om kulturelle forhold i andre

land. Slik vil de kunne være bedre i stand til å formidle det som skal læres gjennom programmer som introduksjonsprogrammet på en måte som gjør at dette blir tilgjengelig og forståelig. Et introduksjonsprogram som både legger til rette for at nyankomne innvandrere får kunnskap om det nye landets språk og kultur og hjelper dem å tilpasse denne kunnskapen til sin egen kulturelle og religiøse bakgrunn, vil kunne være et mer effektivt og inkluderende program. Samtidig er det viktig med integreringstiltak som retter seg mot alle parter i en integreringsprosess – både nyankomne innvandrere og etablerte befolkningsgrupper – hvor hensyn til og respekt ovenfor begge disse blir ivaretatt. Slik vil man kanskje kunne være ett skritt nærmere målet om gjensidig tilpasning blant forskjellige grupper i samfunnet.

Litteratur

- Ahlberg, N. (1990) *New Challenges, Old Strategies: Themes of Variation and Conflict Among Pakistani Muslims in Norway*. Helsinki, Finnish Anthropological Society.
- Ahlberg, N. (2006) Traumatisk feiring: et bidrag til en tverrfaglig forståelse av migrant-minoriteter, mening og mistillit. I: Eriksen, T. H. red. *Trygghet*. Oslo, Universitetsforlaget, s. 163–186.
- Berry, J. W. et. al. (2002) Social behavior. I: Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H. og Dasen, P. R. red. *Cross-Cultural Psychology: Research and Applications*. Cambridge, Cambridge University Press, s. 52–85.
- Billig, M. og Tajfel, H. (1973) Social categorization and similarity in intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology* [Internett], 3 (1), s. 27–52. Tilgjengelig fra: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ejsp.2420030103/pdf> [Nedlastet 02.02.2012].
- Cohen, R. (2008) *Global Diasporas: An Introduction*. Oxton, Routledge.
- Cross, S. E. (1995) Self-construals, coping, and stress in cross-cultural adaptation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26 (6), s. 673–697. Tilgjengelig fra: <http://jcc.sagepub.com/content/26/6/673.full.pdf+html> [Nedlastet 02.02.2012].
- De Fina, A. (2003) *Identity in Narrative: A Study of Immigrant Discourse*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000) The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* [Internett], 11 (4), s. 227–268. Tilgjengelig fra: http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/S15327965PLI1104_01 [Nedlastet 07.02.2012].
- Devine, P. G. (1989) Stereotypes and prejudice: their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology* [Internett], 56 (1), s. 5–18. Tilgjengelig fra: <http://psycnet.apa.org/journals/psp/56/1/5.pdf> [Nedlastet 10.02.2012].
- Djuve, A. B. (2011) *Introduksjonsordningen for nyankomne innvandrere: et integreringspolitisk paradigmeskifte?* Oslo, Fafo.
- Djuve, A. B., Kavli, H. C. & Hagelund, A. (2011) *Kvinner i kvalifisering: introduksjonsprogram for nyankomne flyktninger med liten utdannelse og store omsorgsoppgaver*. Oslo, Fafo.
- Entzinger, H. (2000) The dynamics of integration policies: a multidimensional model. I: Koopmans, R. og Statham, Paul red. *Challenging Immigration and Ethnic Relations Politics*. Oxford/New York, Oxford University Press, s. 97–118.

- Fangen, K. (2008) *Identitet og praksis: etnisitet, klasse og kjønn blant somaliere i Norge*. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Høydahl, E. (2009) *Monitor for sekundærflytting: sekundærflytting blant flyktninger bosatt i Norge i 1998-2007*. Oslo, Statistisk Sentralbyrå.
- Høydahl, E. (2011) *Monitor for sekundærflytting: sekundærflytting blant flyktninger bosatt i Norge i 2000-2009*. Oslo, Statistisk Sentralbyrå.
- Høydahl, E. og Selboe, O. (2008) *Monitor for sekundærflytting: sekundærflytting blant flyktninger bosatt i Norge i 1997-2006*. Oslo, Statistisk Sentralbyrå.
- Jacobsen, C. M. (2002) *Tilhørighetens mange former: unge muslimer i Norge*. Oslo, Pax Forlag.
- Jacobsen, C. M. (2011) *Islamic Traditions and Muslim Youth in Norway*. Leiden, Brill.
- 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 flyktninger og innvandrere*. Oslo, Fafo.
- Kavli, H. C. (2003). *Hvordan gikk det etterpå? en oppfølging av tidligere deltagere i forsøk med introduksjonsprogram gjennom telefonintervjuer og registerdata*. Oslo, Fafo.
- Maxwell, J. A. (2005) *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Thousand Oaks, Sage Publications, Inc.
- Miller, R. L. (2011) Multicultural identity development. I: Keith, K. D. red. *Cross-Cultural Psychology: Contemporary Themes and Perspectives*. Oxford, Blackwell Publishing Ltd, s. 509–523.
- Myers, D. G. (2008) *Social Psychology*. New York, McGraw-Hill Companies, Inc.
- Nash, M., Wong, J. & Trlin, A. (2006) Civic and social integration: a new field of social work practice with immigrants, refugees and asylum seekers. *International Social Work* [Internett], 49 (3), s. 345-363. Tilgjengelig fra: <http://isw.sagepub.com/content/49/3/345.full.pdf+html> [Nedlastet 15.02.2012].
- Opsal, J. (2005) Å være somalisk muslim – i Somalia og i Norge. I: Nes, K., Skoug, T. og Strømstad, M. red. *Somaliere i Norge: perspektiver på integrering, språk og religion*. Vallset, Oplandske bokforlag, s. 52–75.
- Paulsen, V., Thorshaug, K., Haugen, M. P. og Berg, B. (2012) *Flyktningguiden som døråpner: nasjonal evaluering av Flyktningguiden i Røde Kors*. Trondheim, NTNU Samfunnsforskning AS. Avdeling for mangfold og inkludering.
- Próspero, M., Russell, A. C. og Vohra-Gupta, S. (2012) Effects of motivation on educational attainment: ethnic and developmental differences among first-generation students. *Journal*

- of Hispanic Higher Education* [Internett]. Tilgjengelig fra:
<http://jhh.sagepub.com/content/early/2012/01/31/1538192711435556.full.pdf+html>
[Nedlastet 04.03.2012].
- Reksten, N. (2010) Mellom pedagogikk og integreringspolitikk: søkelys på reformen i opplæringen norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere etter Introduksjonsloven av 2005. Masteroppgave, Universitetet i Oslo.
- Selberg, T. (2007) Mennesker og steder: Innledning. I: Selberg, T. og Gijle, N. red. *Kulturelle landskap: sted, fortelling og materiell kultur*. Bergen, Fagbokforlaget, s. 9–20.
- Shiraev, E. B. og Levy, D. A. (2010) *Cross-Cultural Psychology: Critical Thinking and Contemporary Applications*. Boston, Allyn & Bacon.
- Tajfel, H. (1970) Experiments in intergroup discrimination. *Scientific American* [Internett], 223 (5), s. 96–102. Tilgjengelig fra:
<http://wardakhan.org/notes/Original%20Studies/Social%20Psychology/Henri-Tajfel.pdf>
[Nedlastet 04.03.2012].
- Tajfel, H. (1981) *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*. Cambridge/New York, Cambridge University Press.
- Thaler, P. (2004) *Grænsetilfælde: nationale og etniske identiteter i konflikt og overgang*. Odense, Syddansk Universitetsforlag.
- Valtonen, K. (2001) Social work with immigrants and refugees: developing a participation-based framework for anti-oppressive practice. *British Journal of Social Work* [Internett], 31 (6), s. 955–960. Tilgjengelig fra:
<http://bjsw.oxfordjournals.org/content/31/6/955.full.pdf+html> [Nedlastet 16.02.2012].
- Valtonen, K. (2002) Social work with immigrants and refugees: developing a participation-based framework for anti-oppressive practice. Part 2. *British Journal of Social Work* [Internett], 32 (1), s. 113–120. Tilgjengelig fra:
<http://bjsw.oxfordjournals.org/content/32/1/113.short> [Nedlastet 16.02.2012].
- Valtonen, K. (2008) *Social Work and Migration: Immigrant and Refugee Settlement and Integration*. Farnham, Ashgate Publishing Co.
- Østberg, S. (2003) *Muslim i Norge: religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Oslo, Universitetsforlaget.

Offentlige dokumenter

- Arbeids- og inkluderingsdepartementet. (2008) *Spørsmål vedrørende målform i opplæring i norsk og samfunnskunnskap*. Tilgjengelig fra:
http://www.regjeringen.no/upload/AID/publikasjoner/lover_og_regler/2009/179547115-14-200600186-8.pdf [Nedlastet 11.04 2012].
- Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2011) *Bedre integrering: mål, strategier, tiltak*. NOU 2011:14. Oslo, Departementets servicesenter/Informasjonsforvaltning.
- Forskrift til introduksjonsloven. (2003) *Forskrift om fravær og permisjon ved nyankomne innvandreres deltakelse i introduksjonsordning*. Fastsatt ved klg. Res. 08. juli 2003 nr. 973 med hjemmel i lov 01. september 2003 nr. 80 om introduksjonsloven. Tilgjengelig fra
<http://www.lovdata.no/for/sf/bl/xl-20030718-0973.html> [Nedlastet 10.05.2012].
- Introduksjonsloven. (2003) *Lov om introduksjonsordning for nyankomne innvandrere*. M.v av 01. september 2003 nr. 80
- Justis- og politidepartementet. (2010) *Norsk flyktning- og integreringspolitikk i et europeisk perspektiv*. St.meld. nr 9.(2009–2010). Oslo, Justis- og politidepartementet.
- Kommunal- og regionaldepartementet. (2003) *Lov om introduksjonsordning for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven)*. Rundskriv H-20/03. Oslo, Kommunal- og regionaldepartementet.
- Kommunal- og regionaldepartementet. (2004) *Mangfold gjennom inkludering og deltagelse: ansvar og frihet*. St. meld. nr. 49 (2003-2004). Oslo, Kommunal- og regionaldepartementet
- Kommunal- og regionaldepartementet. (2005) *Lov om introduksjonsordning for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven)*. Rundskriv H-20/05. Oslo, Kommunal- og regionaldepartement.
- Integrerings- og mangfoldsdepartementet (2008). *Integrert, men diskriminert – en undersøkelse blant innvandrere fra Afrika, Asia, Øst-Europa og Sør- og Mellom-Amerika*. IMDi-rapport. Oslo, Integrerings- og mangfoldsdirektoratet.
- Integrerings- og mangfoldsdepartementet (2011). *Godt no(rs)k? – om språk og integrering*. IMDi-rapport. Oslo, Integrerings- og mangfoldsdirektoratet.
- Utlendingsdirektoratet. (2003) *Roller og ansvar i et introduksjonsprogram* [Internett]. Temahefte nr 7. Tilgjengelig fra:
<http://www.imdi.no/Documents/BrosjyrerHefterHaandbok/7temahefte7.pdf> [Nedlastet 17.01.2012].

- Utlendingsdirektoratet. (2006) *Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere* [Internett]. Temahefte nr 1. Tilgjengelig fra: <
<http://www.imdi.no/Documents/BrosjyrerHefterHaandbok/1Temahefte140206.pdf>
[Nedlastet 17.01.2012].
- VOX – nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk. *Voksenpedagogikk: video, tekst, quiz og modell* [Internett]. Tilgjengelig fra: <http://www.vox.no/no/Verktoy-for-opplaring/Voksenpedagogikk-video-tekst-quiz-og-modell/Voksenpedagogikk/?chapter=1612#chaptertext> [Nedlastet 25.03 2012].
- VOX – nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk (2005) *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere* [Internett]. Tilgjengelig fra:
http://www.vox.no/upload/1377/L%C3%A6replanbokm%C3%A5lnet_SEC.pdf [Nedlastet 28.02.2012].
- VOX – nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk (2012) *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere* [Internett]. Tilgjengelig fra:
http://www.vox.no/PageFiles/1377/Laereplan_norsk_samfunnskunnskap_web.pdf
[Nedlastet 10.05.2012].

Appendiks 1: Intervjuguide 1

Generelle spørsmål for å trigge prat om hvem de er og hva de vil med livene sine:

Hvem er de jeg intervjuer: Alder, hvor er de fra, hvor lenge har de vært i Norge, hvordan kom de til Norge (hvis de vil prate om dette), hva gjorde de i hjemlandet, hvilken skolebakgrunn/utdanning har de, hvilken arbeidserfaring har de, hvordan beskriver de seg selv og sin identitet (religion, status, verdier o.l.)?

Hvem ønsket de jeg intervjuet å være før de kom til landet: Hvilke ønsker, planer og drømmer hadde de for livet sitt før de reiste fra hjemlandet?

Hem ønsker de jeg intervjuer å være i framtiden:

- Hvilke ønsker, planer og drømmer har de for livet sitt?
- Ønsker de et liv i Norge?
- Ønsker de å vende tilbake til hjemlandet?
- Har de andre ønsker for hvor de vil leve?
- Hvilken livssituasjon ønsker vedkommende å leve i (ekteskap, barn, leve alene, være med venner og familie)?
- Hvilken jobb/utdanning ønsker vedkommende?
- Hvilke andre aktiviteter ønsker vedkommende å drive med?
- Er disse de samme ønskene som de hadde før de kom til Norge?

Mer spesifikt om deltagelse i programmet:

Om deres deltagelse i programmet: Hvor lenge har de deltatt, hvilke tiltak benytter (har de benyttet seg av), hvem følger de opp, hvem har de som lærere?

Deres evaluering av programmet:

- Hvilken informasjon fikk de om programmet før de startet på det?
- Hva syns de om tiltakene de benytter seg av (norsk- og samfunnskunnskapsundervisning, språkpraksis, oppfølgingssamtaler, samtaler med offentlige etater)?
- Hva syns de om oppfølgingen de får?
- I hvilken grad syns de at den opplæringen de får er anvendbar i hverdagen?
- I hvilken grad syns de at de tiltakene de benytter seg av er med på å sørge for at de kan nå sine mål om hva de vil med framtiden sin?
- I hvilken grad syns de tiltakene er relevante for hva de ønsker for sine liv?

- I hvilken grad synes de at de kan være seg selv/ivareta sin egen identitet gjennom deltagelse i integreringsprogrammet (kan programmets formål og deres egne ønsker og verdier forenes)?
- Opplever de at programmet har gjort de i stand til å komme ut i arbeid hvis det er dette de ønsker?

Appendiks 2: Intervjuguide 2

Generelle:

- Personalia, hvor lenge de har vært i Norge, hvordan de kom hit, hvilken bakgrunn har de (skole, utdanning, jobb, familiestatus) etc.
- Hvordan opplever de å være i Norge? Hvordan er livet i Norge sammenlignet med livet i hjemlandet?
- Ønsker de å bli boende i Norge? Ønsker de å reise tilbake til hjemlandet? Ønsker de å bo et annet sted? Ønsker de å bli boende i kommunen de nå er i? Trivsel.
- Hvilke ønsker, planer og drømmer har de for livet?
- Hvordan ønsker vedkommende at livet skal være om noen år? Hva ønsker de at hverdagen skal innebære? (Jobb, utdanning, familie, hjem, hobbyer osv.) Hvordan ser deres plan for framtiden ut? Hvilke alternativer kjenner de til/ser de som mulige for sin framtid?

Om programmet, om læring og om integrering:

- Generelt om deres programdeltagelse: når startet de, hvor får de undervisning osv.
- Om å lære norsk: Hva tenker de om å skulle lære et nytt språk? Hvordan lærer de best norsk? Hva er vanskelig? Hva er lett? Hvem har ansvar for læringen?
- Konsentrasjon og motivasjon: Hvordan går det å følge med i undervisningen på skolen? Føler de at de henger med i undervisningsprogresjonen? Hva må til for å kunne være konsentrert? Hva er det som eventuelt distraherer? Hva motiverer de til å lære norsk?
- Hvordan er det å gå på skole i Norge sammenlignet med å gå på skole i hjemlandet? Pedagogiske forskjeller.
- Hva synes de om innholdet i undervisningen? Føler de at de er i stand til å klare seg på egenhånd i Norge etter endt program? Hva er bra med undervisningsinnholdet? Hva mangler/er dårlig? Hva tenker du om at dere undervises i bokmål men samfunnet rundt deg bruker nynorsk?
- Hva tenker de om å skulle bli integrert i det norske samfunnet? Er dette noe de ønsker? Hva tenker de av integrering betyr/innebarer? Ønsker de å bli en del av det norske samfunnet? Føler de at de kan bli det?
- Oppfølging: Hva synes de om oppfølgingen de får? Føler de at de blir hørt og sett av lærere og veileder?

- Opplevs deltagelse i programmet som meningsfullt og givende? Føler de at deltagelsen hjelper dem mot sine egne mål og ønsker for framtiden?
- Hva syns de om å bo i kommunen? Hvordan opplever de å bli tatt imot av andre som bor der? Kommer de i kontakt med andre? Får de venner? Kjenner de nordmenn?
- Hva ser de på som viktig for å få et godt liv her i Norge? Hva skal til for at de skal trives og ha det bra her i Norge?

Appendiks 3: Informasjon til informanter og samtykkeerklæring

Mastergradsprosjekt om muslimske deltagere i introduksjonsprogrammet

Jeg er masterstudent i religionsvitenskap ved Universitetet i Bergen og holder nå på å skrive masteroppgaven min. Jeg skriver om muslimske deltagere i introduksjonsprogrammet og hvordan deltagerne opplever det å ta del i dette programmet. Jeg ønsker å finne ut hva deltagerne synes om de tiltakene kommunen tilbyr og om deltagerne føler at deres egne ønsker og behov blir tatt i betraktning ved utforming og utføring av tiltakene.

Jeg ønsker å intervju 5-10 deltagere. Jeg intervjuer både kvinner og menn i forskjellig alder og med ulik nasjonal bakgrunn. Spørsmålene jeg stiller gjennom intervjuene handler om følgende:

- Hvordan du selv beskriver hvem du er.
- Hvilke ønsker og framtidsdrømmer du har.
- Hvordan du opplever å bo i Norge
- Hvordan du opplever/opplevde å delta i introduksjonsprogrammet
- Hvordan du opplever/opplevde tilrettelegging og utarbeiding av programtiltakene i forhold til den individuelle planen du har laget sammen med prosjektveilederen.
- Hvordan du ser for deg at programmet påvirker/vil påvirke livet ditt etter at du er ferdig med programmet.

Jeg ønsker at du skal få si sin mening om introduksjonsprogrammet og hvordan det er for deg å bo i kommunen. Jeg vil gjerne høre om hva du tror at programmet vil ha å si for livet ditt senere – om det har hatt noe betydning for hva du vil gjøre senere i livet.

Sammenligning av hva du forteller meg og hva andre som jeg intervjuer forteller er ikke hovedfokus, men påfallende likheter og forskjeller vil bli poengtert hvis dette er av betydning.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater underveis i intervjuene. Intervjuenes varighet vil avhenge av hva deltageren jeg intervjuer ønsker å prate om, men jeg vil anta at hvert intervju vil ta 1-2 timer. Tid og sted for intervjuene avtales sammen med deltageren. Alle som ønsker å delta i prosjektet mitt vil bli anonymisert i selve oppgaven (nevner ikke navn eller annen informasjon som vil kunne gjøre det mulig å gjenkjenne hvem som har sagt hva). Intervjuene vil bli transkribert og oppbevart på et trygt sted slik at kun meg selv har tilgang på dem. Lydopptakene vil bli slettet etter prosjektet er ferdigskrevet (juni 2012).

Det er frivillig å delta i dette prosjektet, og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi spesiell grunn til dette.

Prosjektet er godkjent av universitetet i Bergen og meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Er det noe du lurer på i forhold til dette prosjektet er det bare å spørre meg. Snakk gjerne med meg når du treffer meg, ring meg eller send meg en mail. Har du forslag til temaer som du mener er viktig å snakke om i denne sammenhengen vil jeg også veldig gjerne høre disse. Telefonnummeret mitt er 41421432. Mailadressen min er christina.elmar@student.uib.no. Du kan også kontakte min veileder, Håkan Rydving, ved Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap ved Universitetet i Bergen. Telefonnummeret hans er 55582447. Mailadressen hans er Hakan.Rydving@ahkr.uib.no.

Dersom du har lyst til å være med på dette prosjektet er det fint om du kan signere på den vedlagte samtykkeerklæringen. Du kan enten gi den til meg personlig, eller sende den til meg.

Med vennlig hilsen,

Christina Elmar
Ivar Aasensgate 4
5007 Bergen
Tlf: 41421432
Epost: christina.elmar@student.uib.no

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om masterprosjektet om muslimske deltagere i introduksjonsprogrammet og ønsker å delta i intervjuundersøkelsen.

Signatur:.....

Telefonnummer:.....

