



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave

MASA645

Predefinert informasjon

Startdato:	08-08-2019 12:00	Termin:	2019 HØST1
Sluttdato:	15-08-2019 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
SIS-kode:	203 MASA645 1 MG 2019 HØST1 bergen		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.: 404

Informasjon fra deltaker

Tittel *: Kvinnekurset - En kvalitativ studie av et tilrettelagt introduksjonsprogram som bruker kjøkkenet som læringsarena

Antall ord *: 31938

Egenerklæring *: Ja **Inneholder besvarelsen Nei**
konfidensiell materiale?:

Jeg bekrefter at jeg har Ja
registrert oppgavetittelen
på norsk og engelsk i
StudentWeb og vet at
denne vil stå på
vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



MASTEROPPGAVE

Kvinnekurset

- En kvalitativ studie av et tilrettelagt introduksjonsprogram som bruker kjøkkenet som læringsarena

The Course for women

– A qualitative study of a facilitated introductory programme using the kitchen as instruction arena

Isa Nathalie Simavik Bremnes

Masteroppgave i samfunnsarbeid

Høgskulen på Vestlandet, Institutt for velferd og deltaking

Veileder: Synnøve Bendixsen

Innleveringsfrist: 15.08.2019

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Forord

Denne masteroppgaven er avslutningen på to års studie i samfunnsarbeid på Høgskulen på Vestlandet (HVL). Utgangspunktet for valg av tema for masteroppgaven er en interesse for integreringsfeltet, og arbeid med flyktninger. Problemstillingen som belyses i denne avhandlingen kan knyttes til den innsikt og forståelse som jeg har fått gjennom min bachelorgrad i sosialt arbeid og gjennom ulike oppgaver fra masterstudiet. I tillegg har jeg gjennom arbeid som integreringskonsulent på Introduksjonssenteret i Bergen opparbeidet meg praktisk kompetanse på dette feltet, noe som også er relevant i forhold til tematikk som belyses i denne oppgaven.

Det er flere personer som har vært medvirkende til at jeg har kommet i mål med denne masteroppgaven. Først av alt, tusen takk til kvinnene i Kvinnekurset som lot meg intervju og delta sammen med de i deres undervisning, og for deres åpenhet og inkludering. Jeg vil gi en stor takk til min veileder, Synnøve Bendixsen. Tusen takk for din tid, konstruktive tilbakemeldinger og for at du har hatt troen på meg hele veien. En stor takk til Norsk Folkehjelp for at de valgte å gi masteroppgaven min et mastergradsstipend, noe som har bidratt positivt til motivasjon og gjennomføringen av masteroppgaven. Takk til Hilde Danielsen fra forskningsinstituttet NORCE forskning og tidligere veileder på studiet, for verdifulle samtaler knyttet til masteroppgaven. Jeg vil også takke studievenninner ved masterstudiet i samfunnsarbeid. Stor takk til Ellisiv F. Holmstrøm og Elisabeth H. Lofthus for interessante diskusjoner, veiledning og ikke minst verdifull støtte gjennom hele prosessen. Til slutt vil jeg takke mine nærmeste for deres tålmodighet og støtte. Tusen takk til mine foreldre som har tatt seg tid til å gi meg konstruktive tilbakemeldinger og verdifull støtte gjennom masteroppgaven og studietiden. Takk til min stefar og kjæreste for korrekturlesing.

Bergen, august 2019

Isa Nathalie Simavik Bremnes

Innholdsfortegnelse

FORORD	2
SAMMENDRAG	5
SUMMARY	6
1 INNLEDNING	7
1.1 KONTEKST OG AVGRENSNING	8
1.2 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	9
1.3 RELEVANS FOR SAMFUNNSARBEID.....	9
1.4 PROBLEMSTILLING	10
1.5 OPPGAVENS OPPBYGGING	11
2 INTRODUKSJONSORDNINGEN FOR NYANKOMNE INNVANDRERE I NORGE	13
2.1 INTRODUKSJONSORDNINGEN FOR NYANKOMNE INNVANDRERE	13
2.1.1 Brukermedvirkning i introduksjonsprogram.....	14
2.1.2 Økonomiske ytelser.....	15
2.1.3 Hvem gjelder introduksjonsordningen for?	15
2.2 TIDLIGERE FORSKNING OG RESULTATER PÅ INTRODUKSJONSPROGRAM	16
2.2.1 Kvinners deltakelse i introduksjonsprogram.....	17
2.3 HVA ER KVINNEKURSET I NY INTRODUKSJONSORDNING?	18
2.3.1 Kvinnekursets overordnede mål	18
3 TEORETISK FORANKRING FRA PERSPEKTIVER I SAMFUNNSARBEID	21
3.1 DELTAKELSE FRA ET SAMFUNNSARBEIDPERSPEKTIV	21
3.1.1 Menneskers behov for deltakelse	21
3.1.2 Grader av deltakelse.....	22
3.2 EMPOWERMENT SETT FRA ET SAMFUNNSARBEIDPERSPEKTIV	23
3.2.1 Emosjonell dimensjon i empowerment.....	25
3.2.2 Individnivå for empowerment	25
3.2.3 Kollektiv tilnærming til empowerment.....	26
3.2.4 Empowerment som motmakt.....	26
3.3 SOSIAL KAPITAL	28
3.3.1 Brobyggende og sammenbindende kapital.....	28
4 METODE	30
4.1 VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING: FENOMENOLOGISK-HERMENEUTISK PERSPEKTIV	30
4.2 METODETRIANGULERING AV KVALITATIVE DATA.....	31
4.3 FORBEREDELSE TIL DATAINNSAMLINGEN	32
4.3.1 Valg og tilgang til forskningsfeltet	32
4.3.2 Kort om kvinnene som ble intervjuet.....	33
4.3.3 Posisjon og synsvinkel.....	33
4.4 UFORMELLE INTERVJU MED FEM KVINNER FRA KVINNEKURSET	34
4.4.1 Rekruttering av informanter.....	34
4.4.2 Utforming av intervjuguide	35
4.4.3 Gjennomføringen av intervjuene.....	36
4.5 DELTAKENDE OBSERVASJON.....	39
4.5.1 Gjennomføring av deltakende observasjon.....	40
4.6 ANALYSE AV DATAMATERIALET	42
4.7 ETISKE VURDERINGER	43
4.8 STUDIENS DATAKVALITET: VALIDITET OG RELIABILITET	44
4.8.1 Vurdering av studiens validitet.....	45
4.8.2 Vurdering av studiens relabilitet.....	46
5 KONTEKST OG PRESENTASJON AV INFORMANTER	48
5.1 MIGRASJONSBAGGRUNN OG KONSEKVENSER AV MIGRASJON FOR KVINNER	48

5.2	DEN NORSKE VELFERDSMODELLEN	50
5.3	PRESENTASJON AV INFORMANTENE.....	51
5.3.1	<i>Darya</i>	52
5.3.2	<i>Latifa</i>	52
5.3.3	<i>Esila</i>	53
5.3.4	<i>Newa</i>	54
5.3.5	<i>Lila</i>	54
5.4	DISKUSJON OG BETRAKTNINGER	54
6	KVINNENES FORVENTNINGER TIL KVINNEKURSET	57
6.1	FORVENTNINGER KNYTTET TIL Å LÆRE NORSK OG OM MATLAGING.....	57
6.2	FORVENTNINGER KNYTTET TIL ARBEID	60
6.3	FORVENTNINGER KNYTTET TIL SAMARBEID	61
6.4	KVINNENES INNFLYTELSE PÅ EGEN DELTAKELSE I KVINNEKURSET.....	63
6.5	DISKUSJON OG BETRAKTNINGER	67
7	KVINNEKURSET SOM EMPOWERING ORGANISASJON.....	70
7.1	HVORDAN KOM EMPOWERMENT FREM I KJØKKENUNDERVISNINGEN?.....	70
7.1.1	<i>Signaturrett som ressursbygging for kvinnene</i>	72
7.1.2	<i>Kvinnekurset som arena for nettverksbygging</i>	76
7.2	HVORDAN KOM EMPOWERMENT FREM I SPRÅKUNDERVISNINGEN?	76
7.3	HVORDAN KOM EMPOWERMENT FREM I DE EMPOWERMENTBASERTE SAMLINGENE?	78
7.3.1	<i>Kulturelle forskjeller</i>	79
7.4	GRENSE FOR EMPOWERMENT	80
7.4.1	<i>Forskjeller i språkkunnskaper</i>	82
7.5	DISKUSJON OG BETRAKTNINGER	83
8	OVERORDNET OPPSUMMERING.....	85
8.1	HVA HAR JEG FUNNET?	87
8.1.1	<i>Hvilke forventninger har kvinnene til å delta i Kvinnekurset? Og i hvilken grad fikk kvinnene innflytelse på egen deltakelse i programmet?</i>	87
8.1.2	<i>Hvordan ble undervisningen lagt til rette for å fremme kvinnenes empowerment?</i>	89
8.2	VEIEN VIDERE.....	91
	LITTERATURLISTE.....	93
	VEDLEGG 1: GODKJENNELSE FRA NSD.....	99
	VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV TIL INFORMANTENE.....	101
	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE.....	104

Figurliste:

Figur: 1: Modell for å belyse kvinnenes vei fra migrant til Norge og ut i arbeid eller utdanning gjennom et tilrettelagt introduksjonsprogram med fokus på empowerment som metode.

Figur: 2: Sherry Arnsteins (1969, s.217) deltakelsesstige: "*A ladder of citizen participation*".

Sammendrag

Dette er en masteroppgave i samfunnsarbeid, fra Høgskulen på Vestlandet, fra august 2019. Masteroppgaven, *Kvinnekurset – en kvalitativ studie av et tilrettelagt introduksjonsprogram som bruker kjøkkenet som læringsarena*, studerer et nytt tilrettelagt introduksjonsprogram for minoritetsetniske flyktningkvinner med lite eller ingen skolebakgrunn.

I 2019 ble det startet opp et nytt introduksjonsprogram der det ble innført tre nye grep. Det ene grepet var at norskundervisningen skulle være funksjonell i den forstand at undervisningene skulle tilpasses kvinnenenes språkbehov og den konkrete konteksten kvinnene befinner seg i. Det andre grepet var å bruke empowerment som perspektiv og metode, med utgangspunkt i den enkelte kvinnes livs- og familiesituasjon slik at læringen blir konkret og relevant, samt inkluderer kvinnenenes egne erfaringer. Det tredje grepet bygger på arbeidsretting og kvalifisering mot mulighetene som ligger i etablering av egen virksomhet.

Masteroppgaven tar i stor grad for seg hvordan Kvinnekurset oppleves, sett fra deltakernes perspektiv. Hvilke forventninger har kvinnene? Hvordan opplevde kvinnene å bli inkludert? Til tross for at kunnskap om flyktningkvinners forventninger og erfaringer er viktig i forhold til utforming av introduksjonsprogrammets innhold er det forholdsvis få studier som belyser denne problemstillingen. I tillegg tar masteroppgaven for seg hvordan empowerment ble brukt som metode for å øke kvinnenenes myndiggjøring.

Datagrunnlaget baserer seg på kvalitativ metode med intervjuer, samt observasjoner fra undervisningen. Min forskning foregikk i løpet av de tre første månedene av Kvinnekurset. Det er på sin plass å påpeke at dette var første gangen Kvinnekurset har blitt utprøvd, og er derfor under utprøving og utvikling.

Funnene i studien viser at kvinnene i liten grad ble inkludert i beslutningsprosessen om å delta i Kvinnekurset. Kvinnene visste i liten grad hvorfor de deltok og hva Kvinnekurset skulle føre til. Et annet viktig funn er at selv om det generelle inntrykket er at kvinnene var engasjert i undervisningen så var det en vesentlig forskjell i deltakelse på de som kunne litt norsk og de som hadde begrensede språkferdigheter, noe som kan ha stor innvirkning på økt grad av empowerment. Et tredje funn er at kvinnene var positiv til undervisning i funksjonell språklæring, og mente det var nyttig og relevant for deres læring.

Nøkkelord: deltakelse, empowerment og sosial kapital.

Summary

This is a thesis in Community Work at the Western Norway University, from August 2019. The thesis, *The Course for women – a qualitative study of a facilitated introductory programme using the kitchen as instruction arena*, studies an introductory programme for minority ethnic women with limited or no education, arrived in Norway as refugees.

In 2019, a new introductory programme for women introduced three objectives. First, training in Norwegian language would be functional and adjust to the women's language needs and their specific circumstances and situation. Secondly, use empowerment as training perspective and methodology and build on the women's life and family situation and their experiences to make the training relevant and practical. Thirdly, focus on work-related training to encourage entrepreneurship and creation of their own businesses.

The thesis focuses on the experiences of the refugee women participating in the course. What expectations did they have and how did they feel they were included? Knowledge about their expectations and experiences is important to the introductory programme's content, however few studies analyse this area. In addition, my thesis describes how empowerment-methodology is used in the programme to empower the participants.

The data for the thesis builds on qualitative methodology with interviews and observations during the introductory programme. My research period was the first three months of the course. I would like to emphasise that this was the first implementation of the introductory programme, and consequently the programme was under testing and continuous development.

The data findings show that the women were not, or only to a small degree, included in the decision process to participate in the course. They did not know why they participated in the course or what their participation would lead to. Secondly, the women were motivated to participate in the programme, but there are significant differences in the motivation of the women with some Norwegian language skills and those with limited or no language skills. This influence the degree of empowerment in the programme. A third observation is that the women were positive to functional language training and responded that this was useful and relevant for their learning process.

Keywords: participation, empowerment, social capital.

1 Innledning

Regjeringen mener at innvandrere med fluktbakgrunn i alt for stor grad står utenfor arbeidslivet (Jeløya, 2018, s.20-21). Spesielt gjelder dette for minoritetsetniske kvinner. I integreringspolitikken dreier hovedutfordringen seg om at for mange innvandrere, spesielt flyktninger og kvinner, står utenfor arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.7). Denne gruppen er dermed en prioritert gruppe i forhold til inkludering til arbeidsmarkedet og til samfunnet forøvrig (Rugkåsa, 2012, s.13). Alle flyktninger som kommer til Norge har rett og plikt til å delta i et toårig introduksjonsprogram som skal bidra til å styrke deres muligheter for deltakelse i yrkes- og samfunnsniv, samt økonomiske selvstendighet. Regjeringen har siden 2010 hatt som mål at 70% av deltakerne i introduksjonsprogrammet skal være i lønnet arbeid eller utdanning innen det første året etter avsluttet program (Djuve, Kavli, Sterri & Bråten, 2017, s.7). Empiriske studier indikerer imidlertid at dette målet ikke er oppnådd (Gran & Scoufia, 2018, s.9). Det viser seg at en betydelig andel voksne innvandrere har for lavt læringsutbytte i introduksjonsprogram (NOU, 2011, s.17). En ny introduksjonsordning er etterspurt og regjeringen har derfor startet arbeidet med et integreringsløft, noe som omfatter tiltak som skal gi flyktninger bedre resultater etter endt introduksjonsprogram.

Denne masteroppgaven tar for seg et forprosjekt gjennomført i en kommune på Vestlandet, der hovedmålet er at kommunen skal prøve ut og videreutvikle et tilrettelagt introduksjonsprogram for kvinner med lite eller ingen skolebakgrunn. Jeg velger å kalle introduksjonsprogrammet for Kvinnekurset. Kvinnekurset har som hensikt å skape en mest mulig tilpasset, meningsfull, relevant og lærerik introduksjonsordning. Det som er spesielt med Kvinnekurset er at det tilrettelegges for funksjonell språklæring, som betyr at det blir undervist i den konkrete konteksten som deltakerne befinner seg i, ut fra de konkrete språkbehovene de har. I tillegg bygger Kvinnekurset på empowerment som læringsmetode og skal aktivt bli brukt i alt som gjøres i introduksjonsordningen. Introduksjonsordningen tar videre sikte på arbeidsforberedende undervisning, der kjøkkenet blir brukt som læringsarena.

Masteroppgaven tar utgangspunkt i kvinnenens synspunkter og perspektiver for å beskrive deltakelsen i Kvinnekurset. Dette er en problematikk som i liten grad er analysert i tidligere studier. Med bakgrunn i dette har jeg valgt følgende problemstilling:

Ut fra følgende to innfallsvinkler, i hvilken grad kom empowerment frem i Kvinnekurset:

- 1. i forhold til kvinnenens perspektiv?***
- 2. som metode i et introduksjonsprogram?***

1.1 Kontekst og avgrensning

Dagens innvandring til Norge består av flyktninger og asylsøkere fra konfliktområder, av arbeidsinnvandrere, og av familiegjenforente (Rugkåsa, 2012, s.43). Tall fra SSB viser til at det er 944 403 innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i Norge (Statistisk Sentralbyrå, 2019a), med tall som inkluderer 233 794 personer med fluktbakgrunn (Statistisk Sentralbyrå, 2019b). Når jeg i denne studien skriver om kvinner i introduksjonsprogram sikter jeg til minoritetsetniske kvinner, innvandrerkvinner eller kvinner med innvandrerbakgrunn som har kommet til Norge som flyktninger, asylsøkere eller gjennom familiegjenforening.

Et integreringsløft er et av regjeringens seks hovedsatsingsområder, der målsettingen er økt deltakelse i arbeids- og samfunnsliv for å sikre økonomisk og sosial bærekraft, muligheter for alle og et velferdssamfunn med tillit, samhold og små forskjeller (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.7). Regjeringen refererer til at en god integreringsprosess og et velfungerende samfunn forutsetter en felles forståelse for norsk samfunn og kultur (Jeløya, 2018, s.21). Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2013, s.8) viser til at arbeid er nøkkelen til deltakelse og økonomisk selvstendighet. Meldingen foreslår en styrket innsats for å få flere innvandrere i arbeid. For å oppnå dette nevnes blant annet bedre norskopplæring, mer målrettet kvalifisering til arbeidsmarkedet, bekjempelse av diskriminering og bedre bruk av innvandreres kompetanse i arbeidslivet (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013, s.8).

For mange passer dagens Introduksjonsprogram bra, men ikke for alle. Kavli (2017) skriver i en Fafo-debatt at introduksjonsprogrammet fungerer dårligst for de med lavest utdanning. NOU-rapporten "Bedre integrering" (2011, s.17) viser til at vi må *"sikre at alle får mulighet til å delta i arbeids- og samfunnsliv, og å fjerne analfabetisme"*. Det kommer frem av Levekårsundersøkelsen i 2016 at sysselsetting har stor betydning for blant annet norskferdighetene, og da spesielt for minoritetsetniske kvinner (Vrålstad & Wiggen, 2017, s.5).

Det er behov for mer kunnskap om kvinners deltakelse i og gjennomføring av introduksjonsprogram (Djuve, Kavli & Hagelund, 2011, s.7). Integrerings- og kvalifiseringsarbeidet i Norge har vært gjennom store omveltninger de siste 15 årene. Det er opp til hver enkelt kommune å fastsette innholdet i introduksjonsprogrammet, ut over norskundervisning. Kommunen jeg har studert tar årlig imot flyktninger, og jobber med å

legge til rette for at flyktingene enten sikres arbeid eller utdanning. Kommunen har startet arbeidet med å utvikle og utprøve en ny og forbedret introduksjonsordning for flyktinger. Forskning gjennomført av forskningsinstituttet NORCE i samarbeid med Stiftelsen Kirkens Bymisjon i Bergen fått kvalifiseringsmidler fra Regionalt forskningsfond Vestlandet (RRFVEST) for å gjøre et forprosjekt der de prøver ut og videreutvikler en ny og mer målrettet introduksjonsordning for minoritetsetniske kvinner med lite eller ingen skolebakgrunn. Denne oppgaven om introduksjonsprogram er avgrenset til den spesifikke introduksjonsordningen og de kvinnene som deltok der.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunn for valg av tema for masteroppgaven er basert på tidligere arbeidserfaring knyttet til nyankomne flyktinger gjennom Introduksjonssenteret i Bergen. I tillegg har faglig og personlig interesse for integrasjon, innvandring og deltakelse i arbeidslivet bidratt til å danne grunnlaget for valg av temaet. Jeg startet prosessen høsten 2018 med å ta kontakt med en ansatt i EMPO, et flerkulturelt ressurscenter i regi av Kirkens Bymisjon, som fortalte meg om prosjektet Kvinnekurset og som videre koblet meg på forskningsgruppen hun samarbeider med, som består av forskere fra forskningsinstituttet NORCE forskning.

Arbeidet med å utvikle en ny og forbedret introduksjonsordning bygger på forskning som blant annet viser til at seks av ti deltakere er i arbeid eller kommer i studier mellom ett og to år etter avsluttet introduksjonsprogram (Djuve & Kavli, 2015, s.55). I tillegg bygger denne introduksjonsordningen på innsikter fra en forstudie fra 2017-2018 delfinansiert av en fylkeskommune fra Vestlandet. I denne forstudien besøkte tjenesteytere fra Nav flere aktører og fikk inspirasjon fra blant annet KIMEN-prosjektet i Volda, Norsk senter for flerkulturell verdiskapning i Drammen, Stiftelsen IFS i Sverige og København kommune. Spesielt Danmark og Sverige har jobbet mer fokusert med tilrettelegging for entreprenørskap og funksjonell språkopplæring blant flyktinger, enn det som hittil er gjort i Norge. I tillegg har det blitt gjennomført møter med politikere, frivillighetssentraler, bedrifter, næringsforeninger, og ildsjeler for å forankre initiativet lokalt (RRFVEST, 2018).

1.3 Relevans for samfunnsarbeid

Samfunnsarbeid har i lang tid vært en betydningsfull arbeidsmåte i sosialt arbeid, både internasjonalt og nasjonalt (Breivik & Sudmann, 2015, s.2). Spesielt i forhold til å bistå vanskeligstilte grupper i lokalsamfunnet som har hatt eller har problemer med å fremme sine

interesser, er samfunnsarbeid viktig (Kaasa, 1989, s.15). Samfunnsarbeid baserer seg på et demokratisk ideal med blant annet frivillig engasjement, likhet og partnerskap mellom dem det gjelder og samfunnsarbeideren (Sudmann & Folkestad, 2015, s.14). I samfunnsarbeid kan man identifisere handlingsrom og undersøke vilkår for sosial deltakelse i samspill med dem det gjelder (Henriksbø & Sudmann, 2011, s.52), og det er viktig at de det gjelder blir involvert, og at deres stemmer blir hørt (Ledwith, 2011, s.37).

Utgangspunktet for samfunnsarbeid er at man ser mennesker som kreative, kompetente og handlende aktører (Henriksbø & Sudmann, 2011, s.52)..På denne måten kan mennesket selv være med i prosesser som kan bedre deres muligheter for sosial deltakelse og endre sine livsbetingelser gjennom å utvikle sine sosiale fellesskap gjennom felles innsats (Henriksbø & Sudmann, 2011, s.52).Den viktigste forutsetningen for å utøve samfunnsarbeid er at de det gjelder blir aktivt involvert (Sudmann & Folkestad, 2015, s.14). For å realisere målet om menneskers inkludering og aktive deltakelse baserer samfunnsarbeid seg på at man jobber nedenfra og opp for å ivareta individenes behov, i motsetning til en ovenfra og ned tilnærming (Sudmann & Folkestad, 2015, s.10).

1.4 Problemstilling

Kvinnenes erfaringer og evalueringer av Kvinnekurset kan gi kunnskap om hvordan introduksjonsprogrammet fungerer i praksis og eventuelt kan forbedres. I denne masteroppgaven er det i hovedsak kvinnes perspektiver og oppfatninger av Kvinnekurset som er det sentrale, i tillegg til en mer overordnet innfallsvinkel for hvordan empowerment som metode og undervisningsmetode kom frem i Kvinnekurset. Problemstillingen som skal belyses er som følger:

Ut fra følgende to innfallsvinkler, i hvilken grad kom empowerment frem i Kvinnekurset:

- 1. i forhold til kvinnenes perspektiv?***
- 2. som metode i et introduksjonsprogram?***

Problemstillingen skal belyses ut fra to forskningsspørsmål som vil være mitt fokus og utgangspunkt for drøfting av oppgaven. Spørsmålene jeg ønsker å belyse i studien er:

- Hvilke forventninger har kvinnene til å delta i Kvinnekurset? Og i hvilken grad fikk kvinnene innflytelse på egen deltakelse i programmet?

- Hvordan ble undervisningen lagt til rette for å fremme kvinnes empowerment?

1.5 Oppgavens oppbygging

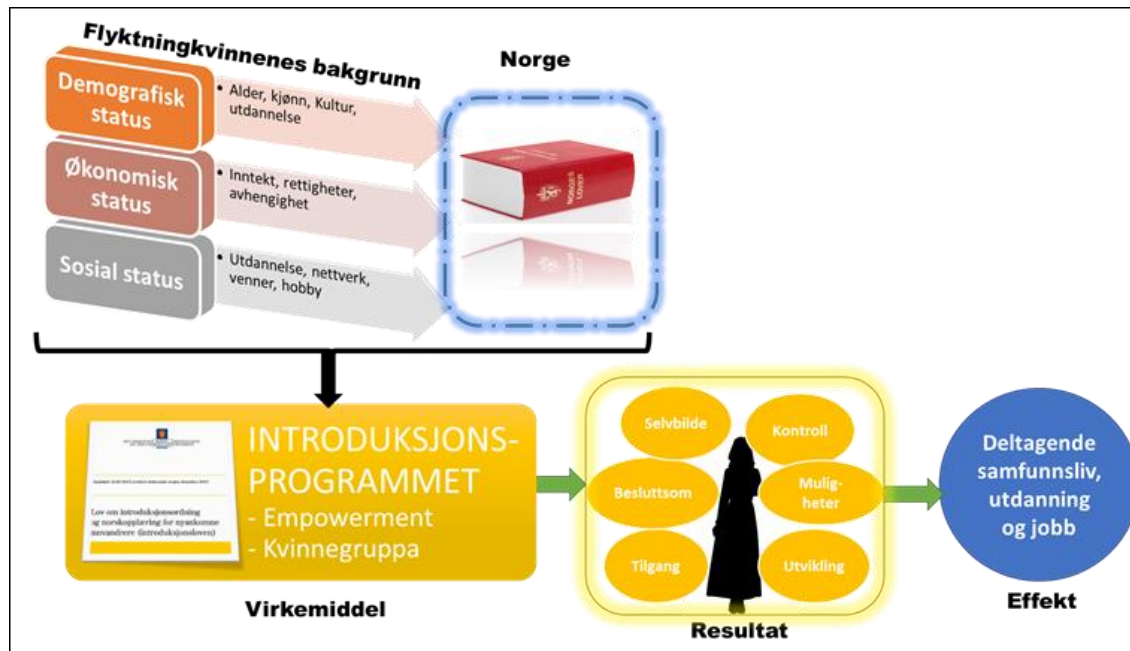
Målet med denne masteroppgaven er å se nærmere på hvordan empowerment kom frem i Kvinnekurset, sett fra kvinnes perspektiv og et mer overordnet perspektiv vedrørende empowerment som metode. Jeg skal starte med å redegjøre for introduksjonsprogrammet for nyankomne flyktninger i Norge og vise til tidligere forskning på introduksjonsprogram. Deretter skal jeg gi en beskrivelse av hva Kvinnekurset som introduksjonsprogram dreier seg om. Videre skal jeg ta for meg teoretiske perspektiver fra samfunnsarbeid, med fokus på deltakelse, empowerment og sosial kapital. Metodekapitlet skal vise hvordan jeg har fremskaffet datagrunnlaget og fortelle om prosessen og planleggingen som har ført til at masteroppgaven har blitt slik den er i dag. Jeg skal gjøre rede for bakgrunnen for valg av metodene jeg har brukt og vise til hvordan metodene videre har hjulpet meg til å belyse problemstillingen med å ta utgangspunkt i hvordan datainnsamlingen ble gjennomført.

Empirikapitlene vil vise til sitater, hendelser, observasjoner, opplevelser og fortellinger som jeg har innhentet gjennom datainnsamlingen og har ved hjelp fra ulike sosiale teorier kommet frem til analytiske poeng sett fra et perspektiv med utspring fra samfunnsarbeid.

Empirikapitlene tar sikte på å besvare problemstillingen som er gitt ovenfor.

Figur 1 skisserer hovedelementene i myndighetenes integreringspolitikk, og illustrerer konteksten, eller de ytre omstendighetene, som er sentral for problemstillingene i denne masteroppgaven. Flyktningkvinnene kommer fra forskjellige land, gjerne med forskjeller i forhold til kultur, normer, regler og selvfølgelig med sine egne historier som flyktning. I tillegg kan det være forskjeller i forhold til demografisk, økonomisk og sosial status. For mange vil møte med det norske samfunnet derfor være nytt og fremmed. Norge, som velferdssamfunn er i stor grad bygget på premisset om høy yrkesdeltakelse, noe som utgjør et viktig element i mange menneskers sosiale liv. Det å komme til Norge som flyktning og minoritetsetnisk kvinne, lære seg nytt språk, forstå den norske kulturen, norske normer og regler, for så å bli en del av det norske samfunnsliv, vil være både utfordrende og tidkrevende. Slik sett er introduksjonsprogrammet i form av Kvinnekurset et virkemiddel for å minske noe av det gapet som er mellom flyktningkvinnens bakgrunn og Norge som samfunn. I første omgang er det ønskede resultatet fra Kvinnekurset at deltakerne skal oppleve mestring og

trygghet i sine roller, i form av økt grad av empowerment. På lengre sikt er målsettingen til Kvinnekurset at det skal kunne gi positive effekter i form av et deltakende samfunnsliv gjennom arbeid og utdanning.



Figur 1: Modell for å belyse kvinnes vei fra migrant til Norge og ut i arbeid eller utdanning gjennom et tilrettelagt introduksjonsprogram som Kvinnekurset

I det første empirikapitlet ser jeg på konsekvensen av å være migrant i Norge med den bakgrunnen flyktninger har, samt hvordan kvinnene beskriver seg selv og sine ressurser. I andre del av empiridelen tar jeg for meg kvinnes forventninger og kvinnes innflytelse på deltakelse i Kvinnekurset. Det siste empirikapitlet viser til hvordan empowerment kom frem som metode i Kvinnekurset. Helt til slutt skal jeg gi en oppsummering over funnene i studien.

2 Introduksjonsordningen for nyankomne innvandrere i Norge

Formålet med dette kapittelet er å gi en redegjørelse for introduksjonsprogrammet vi har i Norge for nyankomne innvandrere. Deretter vil Kvinnekurset for ny introduksjonsordning bli gjort rede for, som er det tilrettelagte introduksjonsprogrammet denne studien baserer seg på.

2.1 Introduksjonsordningen for nyankomne innvandrere

Bakgrunnen for introduksjonsloven i 2003 var en stadig økende kritikk mot myndighetenes integreringspolitikk mot slutten av 1900-tallet. Behovet for politisk og institusjonell endring økte da flyktningers svake integrering i det norske arbeidsmarkedet kunne dokumenteres som et resultat av omfattende og langvarig sosialhjelpsavhengighet (Djuve m.fl., 2011, s.8). Ifølge Kavli, Hagelund og Bråthen (2007, s.20) var det tre forhold kritikken mot det gamle kvalifiseringsprogrammet var rettet mot: For det første ble det hevdet at sosialhjelpssystemet virket klientifiserende, noe som førte til at flykningenes evne til å bli selvforsørgende ble undergravde. For det andre ble det stilt spørsmål ved om kvaliteten, intensiteten og kontinuiteten på programmet var god nok. Kvalifiseringstilbudet varierte med store ulikheter i opplæringens kvalitet mellom kommunene. For det tredje ble myndighetenes integreringspolitikk kritisert for å være vag og utydelig når det gjaldt formidling av norske grunnverdier (Kavli m.fl., 2007, s.20).

Introduksjonsordningen for nyankomne innvandrere er et integreringspolitisk tiltak som alle norske kommuner har plikt til å tilby nyankomne flyktninger i henhold til lov av 4.juli 2003 nr. 80 "Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere" (Enes & Wiggen, 2016, s.7). Introduksjonsloven startet som en frivillig ordning for kommuner som bosatte flyktninger, men fra og med 1.september 2004 ble den obligatoriske ordningen "Introduksjonsprogram for nyankomne innvandrere" satt i verk. Alle kommuner som skal bosette flyktninger er pålagt å tilby et individuelt tilrettelagt kvalifiseringsprogram for de som tilhører lovens personkrets (Djuve m.fl., 2011, s.8).

Introduksjonsordningens formål er å : "styrke nyankomne innvandreres mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet, og deres økonomiske selvstendighet"

(Introduksjonsloven, 2003, § 1). Loven setter klare krav til både kommunene og flyktingene: Kommunene er forpliktet til å gi et individuelt tilpasset kvalifiseringstilbud gjennom introduksjonsprogram for flyktninger, og flyktingene har rett og plikt til å delta (Lillevik &

Tyldum, 2018, s.18). Deltakerne i introduksjonsprogrammet skal følge arbeidsåret, med ordinær arbeidstid på 37,5 time i uka med obligatorisk fremmøte, med de samme fraværsreglene som i gjelder i arbeidslivet (Djuve & Grødem, 2014, s.87). Programmet skal foregå i to år, men programtiden kan utvides til inntil tre år dersom det finnes særlige grunner for det (Djuve m.fl., 2011, s.8). Programmet skal etter to år gi den enkelte flyktning eller asylsøker ferdigheter i norsk, innsikt i norsk samfunnsliv og forberedelse til yrkeslivet gjennom arbeid eller utdanning (Introduksjonsloven, 2003, § 4). Programmets innhold skal tilpasses hver enkelt deltaker. For å oppnå en slik tilpasning er det i Introduksjonsloven § 6 (2003) slått fast at det skal utarbeides en individuell plan i samarbeid med deltakeren, på bakgrunn av en kartlegging av den enkeltes opplæringsbehov. Deltakere i introduksjonsprogram kan kombinere programmet med blant annet språkpraksis, arbeidspraksis eller andre tiltak som skal føre til arbeid eller utdanning.

2.1.1 Brukermedvirkning i introduksjonsprogram

Flyktninger som har fått beskyttelse i Norge har et stort behov for råd og veiledning når de skal finne ut av sine muligheter for fremtiden og planlegge hvordan de skal organisere en fremtid i Norge (Lillevik & Tyldum, 2018, s.6). Innholdet i programmet skal utarbeides i samarbeid med den det gjelder, og tilpasses hans/hennes forutsetninger og muligheter (Røed, Schøne & Umblijs, 2019, s.21). Introduksjonsprogram gir best læringsutbytte når det er tilpasset den enkelte deltakers forutsetninger og behov (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2009, s.6). Den enkelte deltaker må involveres for at individuell tilpasning skal la seg gjøre (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2009, s.6). Med brukermedvirkning gis deltakerne rett til deltakelse og innflytelse på beslutninger som angår dem selv. I tillegg handler det om respekt og anerkjennelse, samt myndiggjøring og makt (Berg & Ask, 2011, s.17).

Prioritering av deltakernes medvirkning er knyttet til fire forhold: For det første forventes det at medvirkning skal gi *økt effektivitet*, der deltakerne selv orienterer seg mot aktuelle arbeidsgivere eller innhenter informasjon om mulige utdanningsløp. For det andre er meningen å *øke kvaliteten*, der brukermedvirkning ses på som et middel for å oppnå en mer individuelt tilpasset kvalifiseringsplan. Det tredje punktet handler om at deltakerne skal oppnå nødvendig *byråkratisk kompetanse*, altså kompetanse i å orientere seg i det offentlige Norge. Den siste begrunnelsen er at opplevelsen av å ha innflytelse over egen kvalifisering kan *øke motivasjonen* hos deltakerne og troen på at egen innsats kan gjøre en forskjell (Djuve m.fl.,

2011, s.66). Deltakernes medvirkning og programrådgivernes skjønn er gjensidig avhengig av hverandre. God individuell tilrettelegging forutsetter at deltakerens situasjon, kompetanse og preferanser belyses på best mulig måte (Djuve m.fl., 2011, s.66).

Slik jeg forstår begrepet brukermedvirkning gis deltakerne i introduksjonsprogrammet rett til kontroll over eget liv og skal fremme deltakernes myndiggjøring. Anerkjennelse og empowerment er brukt som perspektiv og metode for Kvinnekurset, og er derfor noe jeg skal gå nærmere inn på i teorikapittel 3.2 *empowerment sett fra et samfunnsarbeiderperspektiv*.

2.1.2 Økonomiske ytelser

Deltakerne i introduksjonsprogrammet har rett på økonomiske ytelser i form av en månedlig introduksjonsstønad knyttet til deltakelse i programmet. Introduksjonsstønnen skiller seg fra sosialhjelp ved at den er individuell og ikke husholdningsbasert, rettighetsbasert eller behovsprøvd, og ved at stønnen ikke blir mindre dersom deltakeren får lønnet arbeid ved siden av full programdeltagelse (Djuve m.fl., 2011, s.9). På årsbasis er stønnen lik to ganger folketrygdens grunnbeløp (G) (Introduksjonsloven, 2003, § 8), som innebærer en introduksjonsstønad per 1.mai 2019 på kr. 199 716,- (NAV, 2019). Deltakere under 25 år mottar 2/3 stønad. Introduksjonsstønnen regnes som skattepliktig (Djuve m.fl., 2011, s.9), og teller som inntektsgrunnlag dersom personen i program ønsker å søke om familiegjenforening (UDI, 2016). Ved fravær i program som ikke skyldes sykdom eller andre nødvendige velferdsgrunner, og som det ikke er gitt tillatelse eller permisjon til, reduserer stønnen time for time, eller dag for dag (Justis- og beredskapsdepartementet, 2016, s.46).

Introduksjonsstønnen skal i utgangspunktet gjøre deltakerne uavhengige av sosialhjelp, samtidig gjelder fortsatt lov om sosiale tjenester for programdeltakerne, slik den gjør for alle andre innbyggere i Norge, og flere mottar supplerende sosialhjelp i tillegg til introduksjonsstønad (Kavli m.fl., 2007, s.23).

2.1.3 Hvem gjelder introduksjonsordningen for?

Loven hjemler to ulike ordninger: introduksjonsprogram og norskopplæring med samfunnskunnskap (Introduksjonsloven, 2003). De som har rett og plikt til å delta i introduksjonsprogrammet inngår som regel også i gruppen som har rett og plikt opplæring i norsk og samfunnskunnskap (Enes & Wiggen, 2016, s.8). Rett og plikt til deltakelse i introduksjonsprogrammet er personer mellom 18 og 55 år som har behov for grunnleggende

kvalifisering og har fått innvilget asyl, oppholdstillatelse som overføringsflyktning, personer som har kollektiv beskyttelse i masseflyktsituasjon og personer som har opphold på humanitært grunnlag. I tillegg gjelder introduksjonsprogram for de som er familiegjenforent med en person som har rett og plikt til program (Introduksjonsloven, 2003, § 2). De som har rett og/eller plikt til norskopplæring med samfunnskunnskap er nyankomne flyktninger og deres familiegjenforente, men også familiegjenforente med norske og nordiske borgere (IMDi, 2015, s.32). Samtidig finnes det innvandrere i Norge som hverken har rett og plikt til å delta i introduksjonsprogrammet eller til å delta i norsk- og samfunnskunnskapsopplæring. I hovedsak gjelder dette nordiske borgere, EØS-borgere og personer med midlertidig opphold (Trondstad & Hernes, 2016, s.28). Dersom noen velger å avbryte deltakelsen i introduksjonsordningen, mister de retten til å delta i programmet. Kommunen kan likevel velge å tilby programmet til personer som enten ikke har deltatt tidligere eller til de som på et tidspunkt har valgt å avbryte programmet (Enes & Wiggen, 2016, s.8).

2.2 Tidligere forskning og resultater på introduksjonsprogram

Innvandrerens inkludering i arbeidslivet er viktig for fellesskapet i det norske samfunnet, men også for å øke tilbudet av arbeidskraft, bidra til vekst, samt bidrag til offentlige finanser (Trondstad, 2015, s.7). Arbeidslivet kan være med å bidra til både inntekt, kunnskap og muligheter for å knytte sosiale kontakter (Djuve & Friberg, 2004, s.18). Ifølge Østby (2004, s.18) er arbeidsmarkedet den viktigste arenaen for å skape gode levekår, og for å kunne gjennomføre en god integrering. Regjeringen har hatt som mål siden 2010 at 70% av deltakerne i introduksjonsprogrammet skal være i lønnet arbeid eller utdanning innen det første året etter avsluttet program (Djuve m.fl., 2017, s.7), noe som ikke er oppnådd. Videre skal jeg vise til forskning som viser resultater fra introduksjonsprogram etter deltakeres programslutt.

I Norge og i andre europeiske land som mottar flyktninger, har flyktningene hatt større problemer enn andre innvandrergupper med å bli integrert i arbeidsmarkedet (Røed m.fl., 2019, s.31). Deltakernes resultater varierer etter endt introduksjonsprogram i de ulike kommunene i Norge. I noen kommuner kommer åtte av ti deltakere i utdanning og arbeid etter avsluttet introduksjonsprogram, mens andre kommuner bare får tre av ti deltakere i arbeid eller utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.8). Forskningen til Djuve og Kavli (2015, s.55) viser til at seks av ti deltakere er i arbeid eller kommer i studier mellom ett og to

år etter avsluttet introduksjonsprogram, der 71% av mennene og 53% av kvinnene er i arbeid eller utdanning etter endt program (Djuve m.fl., 2011, s.7). Ifølge Enes og Wiggen (2016, s.32) kan vi se de samme tallene, der syv av ti menn og fem av ti kvinner var i arbeid eller utdanning ett år etter avsluttet program i 2013 og 2014. Etter endt introduksjonsprogram er menn i større grad enn kvinner i lønnet arbeid eller utdanning året etter at de avslutter introduksjonsprogrammet (Djuve & Kavli, 2015, s.55).

Forskningen til Djuve m.fl. (2011, s.87) viser til at det for mange kvinner med lite skolebakgrunn ikke er realistisk å komme i arbeid umiddelbart etter programslutt fordi de ikke er ferdig kvalifisert for arbeidsmarkedet etter to, og også tre år. Sammenlignet med introduksjonsprogram i Sverige og Danmark har deltakere norske introduksjonsprogram høyere sysselsettingsnivå etter to til fire år etter ankomst (Hernes, Arendt, Joona & Trondstad, 2019, s.115). Kvinnekurset prøves ut og videreutvikles for å forsøke å bedre kvinnenes muligheter til å komme i arbeid og utdanning.

2.2.1 Kvinners deltakelse i introduksjonsprogram

Livet utenfor introduksjonsordningen kan ofte være med på å påvirke kvalifiseringen i programmet, og kan gjøre seg gjeldende på ulike måter for kvinner og menn. I mange av familiene som deltar i introduksjonsordningen har menn og kvinner ulike roller i familielivet, der kvinnene tar en større del av ansvaret for barn og husarbeid (Djuve m.fl., 2011, s.50). Kvinner deltar i gjennomsnitt lengre i introduksjonsprogram enn menn, Djuve m.fl. (2011, s.10,50) mener årsaken til dette handler om at kvinner må ta permisjon fra programmet i forbindelse med at mange av kvinnene blir gravide og føder barn i programtiden, noe som medfører lange fravær og avbrudd i kvalifiseringen. En annen årsak til at noen kvinner bruker lengre tid på å komme tilbake i programmet etter fødselspermisjon er fordi de er i påvente av barnehageplass til barna (Enes & Wiggen, 2016, s.42).

Samlet sett har kvinner med innvandrerbakgrunn mindre utdanning og mindre arbeidserfaring med seg til Norge enn hva menn har (Djuve m.fl., 2011, s.7). Tilbudet kvinner får i introduksjonsprogrammet er mindre arbeidsrettet enn hos menn, samt at kvinnene i utgangspunktet står lengre fra arbeidsmarkedet (Trondstad, 2015, s.13). Kvinnekurset er et arbeidsforberedende introduksjonsprogram som tilrettelegger for kvalifisering med fokus på etablering av egen virksomhet (entreprenørskap).

2.3 Hva er Kvinnekurset i ny introduksjonsordning?

Kvinnekurset bygger på innsikter fra en forstudie i 2017-2018 der tjenesteytere fra Nav reiste rundt og besøkte samt fikk inspirasjon fra flere relevante aktører og prosjekter, som nevnt i innledningen. Danmark og Sverige har vært særlig relevant, og har jobbet langt mer fokusert med tilrettelegging for funksjonell språkopplæring og entreprenørskap blant flyktninger enn det som hittil er gjort i Norge (RFFVEST, 2018).

Det var 11 kvinner som hadde startet opp i Kvinnekurset. Det var ingen språkkrav for å delta i Kvinnekurset, men kurset er rettet mot kvinner med lite eller ingen skolebakgrunn. Deltakerne skal delta i en introduksjonsordning der kjøkkenet skal prøves ut som læringsarena tre dager i uken, samt språkundervisning i klasserommet to dager i uken. Kvinnekurset tilrettelegger for matrelatert undervisning som skal gi deltakerne grunnleggende undervisning i tema som inngår i kompetansemålene for fagbrev i matfag, som blant annet kunnskap om råvarer, oppbevaring av mat og hygiene og baking. Prosjektplanen viser til at den kjøkkenrelaterte undervisningen skal være i regi av en fagperson med godkjent utdanning som kokk og pedagog. Opplæringen i mat og helse vil legge et grunnlag for dem som ønsker å starte egen virksomhet relatert til mat og catering (RFFVEST, 2018). Kvinnene skal få konkrete ferdigheter som de etter endt program kan sette på sin CV.

2.3.1 Kvinnekursets overordnede mål

Det overordnede målet med Kvinnekurset er at deltakerne etter hvert skal lage mat til enkel kafedrift eller for salg i form av catering, eller eventuelt ta fagbrev i matfag. For å oppnå dette bygger Kvinnekurset i den ny introduksjonsordningen på tre punkter (RFFVEST, 2018):

- Anerkjennelse eller empowerment blir lagt til grunn som metode
- Norskopplæringen skal bygge på et pedagogisk opplegg kalt *funksjonell språklæring*
- Kurset skal være arbeidsforberedende, rettet mot kokkeopplæring og etablering av egen virksomhet

De tre ulike punktene tar utgangspunkt i at de skal benyttes i sammenheng med hverandre. Med utgangspunkt i at Kvinnekurset skal ha empowerment som perspektiv og metode menes at det skal være empowerment i alt som skjer i Kvinnekurset, både når det gjelder kjøkkenundervisning, språkundervisning og empowermentsamlinger. I begrepet empowerment som perspektiv ligger det for Kvinnekurset at: det skal være fokus på

deltakernes ressurser i stedet for deres svakheter, og at det skal jobbes med å bygge selvtillit og trygghet for deltakerne (RFFVEST, 2018). I tillegg innebærer empowerment i Kvinnekurset at deltakerne skal bli i stand til å overgå sine begrensninger i sine hverdagerfaringer og forståelser, samt få brakt sine erfaringer inn i en større forståelse og kompetanseverden. Med et slikt grunnlag av en personlig utvikling er målet at kvinnene skal bli i stand til å inngå i et arbeidsfellesskap på det norske arbeidsmarkedet med en selvtillit, viten og med de ferdigheter som trengs, samtidig som kvinnene skal bli selvstendige og likeverdige borgere i samfunnet. Som en del av Kvinnekursets opplæringsmoduler skal det arrangeres empowermentbaserte samlinger der samtalene blant annet skal dreie seg om familie, kjønnsroller, barnehagens rolle i det norske samfunnet. Temaene for samlingene skal ta utgangspunkt i å gi kunnskap om det norske samfunnet med bakgrunn i den enkelte kvinnes livs- og familiesituasjon. Dette for å gjøre det mest mulig konkret og relevant som mulig og for at kvinnene skal få synliggjort sine egne kvalifikasjoner (RFFVEST, 2018).

Norskopplæringen i Kvinnekurset bygger på en pedagogisk metode kalt funksjonell språklæring. Det betyr at norskundervisningen i den kjøkkenrelaterte undervisningen og språkundervisningen fokuserer på kvinnenes hverdagerfaring og underviser i den konkrete konteksten kvinnene befinner seg i og ut fra de konkrete språkbehovene kvinnene har. Språkopplæringen og den kjøkkenrelaterte undervisningen skal samkjøres slik at begge skal bevisstgjøre til myndiggjøring av deltakerne. Samtidig skal de empowermentbaserte samlingene inspireres av funksjonell språkundervisning og kobles til arbeidsforberedelsen som drives med i kjøkkenundervisningen. Et slikt fokus for introduksjonsordningen skal prøves ut for å skape en mest mulig tilpasset, meningsfull, relevant og lærerik introduksjonsordning, som hittil i liten grad gjøres i regi av introduksjonsordningen for flyktninger i Norge (RFFVEST, 2018). Undervisningens kjerneaktiviteter skal være knyttet til faglige yrkesaktiviteter eller handlinger, som på den ene siden trekker inn deltakernes hverdagerfaringer og på den andre siden er i stand til å profesjonisere disse erfaringene.

Kvinnekurset skal tilrettelegge for at kvinnene skal oppleve mestring og trygghet i sine roller som mor/kone, at kvinnene skal få synliggjort sine egne kvalifikasjoner gjennom ulike opplæringsmoduler, samt motiveres til intensiv språklæring og fagbrevutdanning og/eller oppstart av egen virksomhet (RFFVEST, 2018). Det er viktig å understreke at Kvinnekurset ikke er ferdig utviklet og er fortsatt under utprøving og utvikling. Forskergruppen bidrar i

Masteroppgave i samfunnsarbeid, av Isa Nathalie Simavik Bremnes, august 2019

arbeidet med å videreutvikle Kvinnekurset, samt undersøke og dokumentere erfaringer underveis og skal komme med en rapport i løpet av høsten 2019.

3 Teoretisk forankring fra perspektiver i samfunnsarbeid

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for begrepene: deltakelse, empowerment og sosialt kapital, som alle er sentrale i samfunnsarbeid. Jeg skal trekke inn teoriene i empirikapitlene for å underbygge analysene jeg har gjort i mine funn. Begrepene deltakelse og empowerment er valgt på bakgrunn av at de kan bidra til å svare på problemstillingen som omhandler å måle effekten av empowerment, både i forhold til kvinnenenes perspektiv og som metode brukt i Kvinnekurset. I tillegg kan deltakelse og empowerment utfylle hverandre og knyttes til brukermedvirkning, som introduksjonsordningen i Norge ønsker å fremme for deltakerne i programmet. Kvinnekurset bruker empowerment som metode i introduksjonsordningen, noe jeg ønsker å belyse hvordan har blitt utøvd i praksis. Sosial kapital kan knyttes til det sosiale nettverket kvinnene inngår i gjennom Kvinnekurset, samt at Kvinnekurset tilrettelegger for nettverksbygging med lokale aktører som kan bidra til å øke kvinnenenes sosiale kapital.

3.1 Deltakelse fra et samfunnsarbeidsperspektiv

Deltakelse har vært et sentralt tema i samfunnsarbeid. "Som mennesker er vi både sårbare og kompetente, og vi har behov for aktiv deltakelse og beskyttelse" (Henriksbø & Sudmann, 2011, s.56). I samfunnsarbeid er sosial deltakelse sentralt for fellesskapsdannelse, innflytelse og sosial endring (Breivik & Sudmann, 2015, s.2). Deltakelse innebærer et dialogisk forhold. Dialog ligger i hjertet av å engasjere seg i deltakende praksis og om respektfull kommunikasjon og ettertanke (Ledwith & Springett, 2010, s.127). En dialogisk tilnærming som skal føre til forandring handler vel så mye om å lytte og snakke, som enighet og uenighet. Utfallet burde uansett alltid gi økt forståelse og aksept av forskjeller der de beste tilfellene fører til gjensidig handling (Ledwith & Springett, 2010, s.127).

3.1.1 Menneskers behov for deltakelse

Henriksbø og Sudmann (2011, s.56) viser til at mennesker har behov for deltakelse. Videre mener de ideen om fellesskap og medborgerskap ikke må forveksles med likhet, fordi likhet kan være med på å skjule forskjeller. I samfunnsarbeid kan forskjeller sees på som en kreativ ressurs (Henriksbø & Sudmann, 2011, s.56). Med å ta utgangspunkt i at forskjellene mellom mennesker alltid betyr noe, kan samfunnsarbeid invitere til en utvidet form for deltakelse (Henriksbø & Sudmann, 2011, s.56). Deltakelse er grunnlaget for å utvikle seg i samfunnet (Ledwith, 2011, s.36). Deltakelse er en del av menneskets natur og en måte å se og være i verden på (Ledwith & Springett, 2010, s.13). En deltakende praksis begynner alltid med

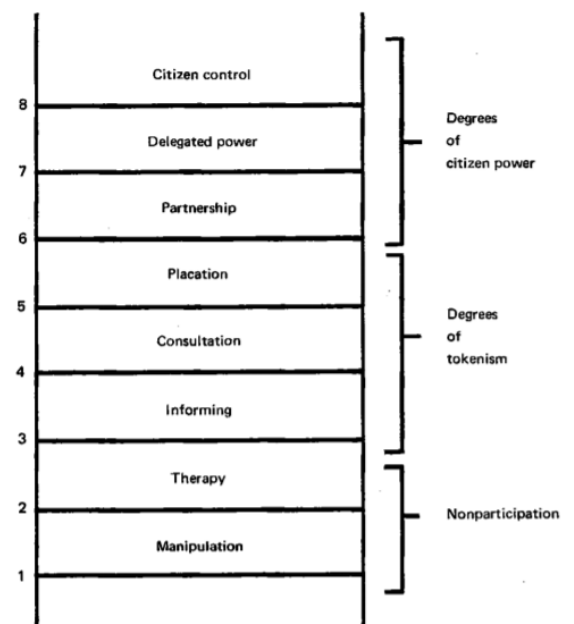
menneskers virkelighet, og å sette spørsmålsteget ved dagliglivet kan føre til en utvidet forståelse (Ledwith & Springett, 2010, s.13). Ved å tilrettelegge for deltakelse i samfunnet og samhandling i nye fellesskap kan man skape en vei for den enkelte inn i nye sosiale nettverk (Grimen, Henriksbø, Nordgreen & Økland, 2017).

3.1.2 Grader av deltakelse

For å forstå ulike grader av deltakelse og måter å la mennesker delta på vil jeg vise til Sherry Arnsteins (1969, s.216) deltakelsesstige (se figur 2). Ifølge Arnstein (1969, s.216) er innbyggerdeltakelse et begrep for innbyggermakt, som handler om å fordele makten på en slik måte som gjør det mulig for alle selv de som er ekskludert fra politiske og økonomiske prosesser, også kan delta og forme sin fremtid. Arnstein (1969, s.217) viser til graden av deltakelse som en stige på åtte trinn, fra "ikke deltakelse" til "reell deltakelse", der det er snakk om at innflytelsen til innbyggerne øker oppover stigen, som for eksempel i utarbeidelsen av en plan.

Nederst på stigen er trinnene manipulasjon (1) og terapi (2), som beskriver nivåer for "ikke-deltakelse". Målet i de to første trinnene er ikke å gjøre det mulig for deltakerne å delta i planlegging eller gjennomføring av bestemmelser, men at tjenesteyterne skal "utdanne" eller "kurere" deltakerne (Arnstein, 1969, s.217). De nederste trinnene på stigen utfordrer deltakelsesbegrepet og kan forstås som en form for makt eller tvang, mens lengre opp på stigen finnes ulike former for deltakelse som øker deltakernes påvirkningskraft. Samtidig kan noen mennesker ønske å ha mindre ansvar, men poenget er at de selv må få mulighet til å velge om de vil delta og på hvilket nivå de vil delta der det er mulig.

Trinnene mellom "ikke-deltakelse" og "reell deltakelse" tilhører "symbolsk deltakelse", der deltakerne får informasjon (3) og ettertanke (4) hos tjenesteyterne. På de midterste trinnene kan deltakerne høre og bli hørt, men uten makt til å sikre at deres synspunkter blir ivaretatt av tjenesteyterne (Arnstein, 1969, s.217). Det femte trinnet dreier seg om forsoning eller blidgjøring (5), og er en høyere form



Figur 2: Arnsteins deltakelsesstige (Arnstein, 1969, s.217)

for symbolsk deltakelse. Først når vi kommer på det sjette trinnet partnerskap (6) er det snakk om reell deltakelse. Her er det mulig for borgerne å forhandle med tjenesteyterne, der makten blir fordelt og etablert gjennom en form for gi-og-ta prinsipp. De øverste trinnene på stigen er delegert makt (7) og innbyggerkontroll (8) som gir borgerne reell deltakelse, der de får være med i de fleste beslutningsprosessene.

Henriksbø og Sudmann (2011, s.53) viser til at Arnsteins deltakelsesstige ikke skal forstås slik at det er bedre dess lenger opp en kommer på stigen, men at stigen kan gi et bilde av både ikke-deltakelse og reell deltakelse. Ulike formål kan kreve ulike former for deltakelse og deltakerkompetanse (Henriksbø & Sudmann, 2011, s.53). Deltakelsesstigen til Arnstein (1969, s.217) kan ses på som en prosess der tjenesteyterne kan tilpasse og tilrettelegge for deltakelse på ulike nivåer, avhengig av situasjon og rammevilkår. Begrepet deltakelse gir mennesker et løfte om innflytelse og styrking av egen posisjon – i form av empowerment (Sudmann & Folkestad, 2015, s.14). I analysen av datamaterialet brukes ulike former for deltakelse for å belyse hvordan tjenesteyterne tilrettela for kvinnes deltakelse i Kvinnekurset. Det vil være betydningsfullt å analysere kvinnes deltakelse for å se hvilken grad av deltakelse og innflytelse kvinnene ble tildelt.

3.2 Empowerment sett fra et samfunnsarbeidsperspektiv

Empowerment er et sentralt begrep i samfunnsarbeid, som kan knyttes til både individ- gruppe- og samfunnsnivå. Empowerment brukes i dag i forhold til ulike grupper som anses å være i en avmaktssituasjon, som for eksempel innvandrere (Askheim & Starrin, 2007, s.21). Empowerment innebærer en tilnærming som kan bidra til å skape sosial endring. Empowerment er både verdifullt arbeid i samfunnet og en teoretisk modell for å forstå prosessen og konsekvensene for å utøve kontroll og innflytelse over beslutninger som påvirker den enkeltes liv, organisasjonsfunksjon og kvaliteten på samfunnslivet (Zimmerman, 2000, s.43). Empowerment har blitt et populært begrep og brukes blant annet som et nøkkelord for mange organisasjoner i deres virksomhet (Askheim & Starrin, 2007, s.13). Kvinnekurset er et eksempel på en virksomhet som bruker empowerment som metode i introduksjonsordningen. Gjennom empirikapitlene skal jeg analysere effekten av empowerment ut fra kvinnes perspektiv, empowerment som metode i introduksjonsordningen og brukt i undervisning.

Deltakelse, kontroll og kritisk bevisstgjøring er viktige aspekter av empowermenttenkningen (Zimmerman, 2000, s.58). Empowerment inkluderer ordet power, som betyr styrke, makt og kraft. I tillegg omhandler empowerment fenomener og egenskaper som blant annet selvtillit, bedre selvbylde, sosial støtte, stolthet, delaktighet, egenkontroll, økte kunnskaper og ferdigheter, borgerrettigheter, selvstyre, samarbeid og deltakelse (Askheim & Starrin, 2007, s.13). Slik jeg forstår begrepet fremmer empowerment at mennesker skal føle seg sterke og kraftfulle, ønske om innflytelse, makt og kontroll over eget liv. Empowerment kan ofte bli betegnet som *myndiggjøring* på norsk. En måte å forstå myndiggjøring på kan være å se begrepet i lys av motsetningen som er - undertrykkelse (Ellingsen & Skjefstad, 2015, s.103). Empowerment kan utføres som ulike handlinger, aktiviteter eller strukturer, der utfallet resulterer på et nivå av å bli bemyndiget (Zimmerman, 2000, s.45).

I forståelsen av empowerment ligger det til grunn et positivt syn på mennesket som et aktivt og handlende individ, som vil sitt eget beste hvis forholdene legges til rette for det (Askheim, 2012, s.17). Empowerment kan knyttes til mennesker som er i eller har vært i en avmaktssituasjon, men som ved hjelp av styrking av selvtillit, selvbylde, kunnskaper og ferdigheter har klart å mobilisere krefter til å kjempe seg ut av avmakten og ta kontroll over eget liv Askheim (2012, s.11-12). Empowermenttenkningen er opptatt av hvordan avmektige skal få styrke og kraft til å komme ut av avmakten og oppnå makt og kontroll over eget liv (Askheim & Starrin, 2007, s.22). En viktig del av empowerment innebærer at enkeltmennesket oppnår mot til å skape endring (Ledwith & Springett, 2010, s.164).

Empowerment kan knyttes til Paolo Freire, som var en brasiliansk lærer for voksne. Han mente at å stille spørsmål om hverdagens utfordringer var grunnlaget for empowerment (Ledwith, 2016, s.8). Ved å lære mennesker å tenke kritisk om deres hverdag begynner prosessen mot frigjøring (Ledwith, 2016, s.8). Freires (1999, s.11) frigjørende pedagogikk handler om at mennesket skal bli deltaker i et likeverdig fellesskap og bygge opp sin identitet ved å ta ansvar i eget miljø. Freire utformet en metode med fokus på dialog, som blant annet var med på å bekjempe analfabetisme i Brasil (Freire, 1999, s.11). Freire mente at kritisk dialog kan bidra til bevisstgjøring, økt kunnskap og økt selvtillit, noe som igjen er viktig for å øke sin makt og innflytelse (Ellingsen & Skjefstad, 2015, s.104). Freires teori om dialog tar utgangspunkt i menneskers virkelige liv, menneskers historier, i relasjoner basert på tillit og gjensidig respekt (Ledwith, 2011, s.61). I dialogen mellom mennesker finner man troen på å

skape endring (Hutchinson, 2010, s.20). Empowerment betyr ikke bare at vi skal skape en læringssituasjon for deltakerne for at de skal forstå verden rundt dem, men også at de skal finne motet til å snakke sannheten til makten (Ledwith, 2011, s.162).

3.2.1 Emosjonell dimensjon i empowerment

Starrin sitert i Askheim (2012, s.17) til at empowerment har en emosjonell dimensjon. Han hevder den emosjonelle dimensjonen kan knyttes til begrepene emosjonell energi, skam og stolthet. Emosjonell energi kan knyttes til følelsene vi har når vi deltar i ulike sosiale sammenhenger. Når vi opplever å mestre noe og føler at vi kommer til vår rett og at vi fylles med emosjonell energi som viser seg i form av entusiasme, solidaritet, selvtillit og handlekraft (Starrin i Askheim, 2012, s.17). Mennesker som har mye emosjonell energi vil føle seg gode, viktige og verdifulle. Skam gir derimot lav grad av emosjonell energi i motsetning til stolthet som gir høy grad av emosjonell energi. De som har lav grad av energi vil kunne føle seg mislykket og usikre på at det de gjør er rett og riktig, samt få dårlig selvfølelse og vanskelig for å opparbeide fellesskap eller solidaritet med andre (Starrin i Askheim, 2012, s.17). Disse følelsene er selvreflekterende følelser som har en viktig rolle når man ser på forholdene i de sosiale båndene mellom mennesker. Skam blir i den emosjonelle dimensjonen av empowerment sett på som et tegn på truende og usikre sosiale bånd mellom mennesker der flere følelser kan oppstå hvis mennesket ser seg selv negativt gjennom andres øyne (Starrin i Askheim, 2012, s.18). Slik Starrin i Askheim (2012, s.18) belyser empowerment innebærer det å gå inn i prosesser der skamfølelsen kan vendes til stolthet over å være den man er.

3.2.2 Individnivå for empowerment

Med en individorientert tilnærming til empowerment er fokuset på å styrke den enkelte, slik at kraften og ressursene den enkelte har i seg kan utvikles, men uten at prosessen settes inn i en samfunnsmessig kontekst (Askheim, 2012, s.35). Den enkelte kan bli i stand til å realisere egne ressurser og tilegne seg mer makt og kontroll over sitt eget liv gjennom oppbygging av individuell styrke og selvtillit (Askheim, 2012, s.36). Myndiggjøring på individnivå retter fokus på individers innflytelse over eget liv samt å øke deres mulighet til å delta i samfunnet på lik linje med andre (Ellingsen & Skjefstad, 2015, s.105). Individuell empowerment er ikke det samme som kollektiv tilnærming til empowerment, men begge typene av empowerment er relatert til hverandre (Askheim & Starrin, 2007, s.89). Individuell empowerment er grunnleggende for kollektiv handling og forandring (Ledwith, 2011, s.97).

3.2.3 Kollektiv tilnærming til empowerment

Samfunnsarbeid i praksis handler om kollektivt arbeid for endring og vil alltid innebære dialog mellom mennesker (Sudmann & Folkestad, 2015, s.10). Mennesker som føler seg maktesløse, svake og marginaliserte blir ofte isolert og vil sjelden stå frem med sin opplevde nedverdiggelse (Askheim & Starrin, 2007, s.89). Man kan bryte isoleringen og handlingslammelsen ved å gå sammen med andre og bli en del av et kollektiv. Sammen med andre kan mennesker føle seg sterkere som videre kan føre til en opplevelse av stolthet som utgjør en motkraft til skamfølelse, avmakt og også klientifisering (Askheim & Starrin, 2007, s.89).

Organisasjoner som gir muligheter for deltakernes deltakelse i beslutningsprosesser kan betraktes som myndighetsorganisasjoner (empowering organizations) (Zimmerman, 2000, s.52). Empowerment innebærer en form kritisk læring som oppfordrer mennesker til å stille spørsmål til deres virkelighet, som videre er grunnlaget for kollektive handlinger og som bygger på prinsipper for deltakende demokrati og sosial rettferdighet (Ledwith, 2011, s.2-3).

3.2.4 Empowerment som motmakt

I empowerment som motmaktstilnærming påpeker Askheim (2012, s.21) at sammenhengen mellom enkeltindividers og gruppers livssituasjon og samfunnsmessige, strukturelle forhold står i fokus. Den enkeltes posisjon i samfunnsstrukturen er ikke naturgitt, men er oppstått som et resultat av menneskeskapte, historiske prosesser. Ifølge Askheim (2012, s.21) er samfunnsstrukturen bestemmende for hvilken grad av makt eller kontroll hver enkelt har over sitt eget liv, og eventuelt grad av avmakt. På bakgrunn av at forholdene er menneskeskapte, kan de ifølge Askheim (2012, s.21) også endres. Empowerment innebærer å skape en bevisstgjøring hos den enkelte som omhandler sammenhengen mellom egen livssituasjon og ytre, samfunnsmessige forhold, samt synliggjøre at andre i tilsvarende situasjon kan oppleve liknende avmaktproblemer (Askheim, 2012, s.21). En slik bevisstgjøring kan bidra til å skape grobunn for handling (Askheim & Starrin, 2007, s.23). Gjennom empowermenttenkningen er man opptatt av både å styrke den enkeltes ressurser og bidra til at deltakerne skal få bedre tilgang til eksterne ressurser (Hutchinson, 2010, s.21).

Freire har vært en viktig inspirasjonskilde innenfor denne dimensjonen av empowerment; empowerment som etablering av motmakt, med boken *De undertryktes pedagogikk* (Askheim, 2012, s.21). Et viktig poeng hos Freire for å overvinne undertrykkelsen er at menneskene først må bli klar over dens årsaker, slik at de kan skape en ny situasjon ved å handle annerledes – noe som gjør det mulig å strekke seg etter et rikere menneskeverd (Freire, 1999, s.28).

I det Freire (1999, s.55) beskriver som *bankundervisningen* er kunnskap en gave fra læreren eller den som betrakter seg som "forståsegpåere", til elevene eller de som blir ansett som uvitende. I *bankundervisningen* blir mennesket bare i tilværelsen og ikke som en del av tilværelsen eller sammen med omgivelsene. Freire (1999, s.59) beskriver mennesket som en tilskuer og ikke en gjensker, gjennom bankundervisningen. En slik undervisning kan gjøre menneskene passive og enda mer undertrykte (Freire, 1999, s.59). *Bankundervisningen* har som evne å redusere eller tilintetgjøre elevenes skaperkraft (Freire, 1999, s.56). En frigjørende undervisning handler derimot om å erkjenne handlinger, ikke om overføringer av kunnskap fra læreren til elevene. For å praktisere en frigjørende undervisning må man se på mennesker som bevisste vesener, som retter bevisstheten mot ens eksistens (Freire, 1999, s.63). Freire tar utgangspunkt i at de det gjelder har kunnskaper, erfaringer og ønsker som aktivt må tas i bruk i sosiale endringsprosesser (Freire, 1999). Gjennom dialog kan det skapes et gjensidig ansvar for læreren og elevene i en utviklingsprosess som kan skape utfordring som videre kan skape ny forståelse. Læreren blir ikke bare den som lærer bort, men en som lærer i dialog med elevene, som selv lærer bort mens de lærer (Freire, 1999, s.64-65). En slik problemrettet undervisning anser dialog som helt nødvendig og gjør menneskene til kritiske tenkere, istedenfor mennesker som trenger hjelp (Freire, 1999, s.67). Den frigjørende pedagogikken til Freire er basert på gjensidige relasjoner som bygger på tillit og respekt, i motsetning til bankundervisningen som preges av dominerende roller og en ovenfra-og-ned relasjon (Ledwith & Springett, 2010, s.18). Empowerment er nært knyttet til Freires ideer om kritisk tenking. En kritisk bevisstgjøring innebærer å forstå makten og hvordan makt styrer våre liv (Ledwith & Springett, 2010, s.19). Prosessen med å bli kritisk fører til selvstendighet/myndiggjøring, som igjen fører til å bli empowered (Ledwith & Springett, 2010, s.19).

3.3 Sosial kapital

Sosial kapital er et sentralt begrep innen samfunnsvitenskapene, der en av de mest kjente teoretikerne innen fagfeltet er den amerikanske statsviteren Robert Putnam. Putnam (2006, s.18) beskriver sosial kapital som et bånd mellom individer og sosiale nettverk, samt gjensidighetsnormer og den sosiale tilliten som oppstår som et resultat av samhandling i sosiale nettverk. Kjernen i sosial kapital er at sterke sosiale nettverk mellom mennesker skaper tillit og samarbeid mellom borgerne (Hutchinson, 2010, s.22). Sosial kapital kan vise til ressurser som kan bidra til livskvalitet, levekår og muligheter for endring (Larring & Stjernø, 2010, s.53).

3.3.1 Brobyggende og sammenbindende kapital

Et sentralt moment i Putnams (2006) forståelse av sosial kapital er de to kapitalformene: sammenbindende (bonding) og brobyggende (bridging) sosial kapital. Et nettverk som er sammenbindende vil koble sammen de individene som deler viktige kjennetegn. Slike kjennetegn kan blant annet være etnisitet, språk og religion (Putnam, 2006, s.22). Den sammenbindende kapitalen styrker "vi-følelsen" og forsterke identiteten i homogene grupper (Ødegård, Loga, Steen-Johnsen & Ravneberg, 2014, s.40). Sammenbindende sosial kapital skaper grunnlag for gjensidighet og solidaritet (Putnam, 2006, s.22). Brobyggende sosial kapital innebærer derimot at det knyttes sosiale bånd på tvers av sosiale forskjeller (Putnam, 2006, s.22-23), og bidrar til å utvide det sosiale nettverket til andre grupper i samfunnet (Putnam, 2000, s.22). Putnam (2006, s.23) refererer til Mark Granovetters betegnelse av brobyggende nettverk: "styrken i de svake bånd", som kan betraktes gjennom tillitsbånd til individer som er forskjellige fra en selv, og som tilhører andre sosiale nettverk og grupperingen enn en selv. De to kapitalformene er ikke ment som motsetninger. Sammenbindende sosiale nettverk er viktige for mennesker, men også en forutsetning for brobyggende sosial kapital, der nettverkene skaper samhold og en følelse av trygghet og tilhørighet mellom medlemmene (Ødegård m.fl., 2014, s.40). Ødegård m.fl. (2014, s.9) viser til at det både hos Putnam og i norsk forskning er en viktig forutsetning at nettverk både er sammenbindende og brobyggende for at tillit og relasjonsbygging på tvers skal oppstå.

Sosial kapital er en viktig ressurs for både enkeltindividet og for samfunnet (Ødegård m.fl., 2014, s.9). De sosiale kontaktene vi har utgjør et nettverk som vi er en del av, og som påvirker oss både på individnivå og samfunnsnivå (Putnam, 2000, s.19). På individnivå handler kapital

om at mennesket knytter bånd som er til fordel for sin egen interesse, i form av flere nettverksforbindelser som gir innpass, og strukturer som åpner for nye muligheter (Putnam, 2006, s.19). Gjennom de sosiale ansikt-til-ansikt møtene mennesker inngår i, skapes det sosiale bånd av tillit (Ødegård m.fl., 2014, s.39). Slike sosiale forbindelser kan fungere som "døråpnere" og tilgang til for eksempel arbeid og sosial status. Samtidig er sosiale nettverk viktige hele livet og kan skape sosiale bånd av tillit, for eksempel om man trenger en hjelpende hånd, vennskap eller en skulder å gråte på (Putnam, 2006, s.19). Den samfunnsmessige siden av sosial kapital viser til kvaliteter ved et samfunn og gjerne til dets sammenbindende kraft og grad av solidaritet som for eksempel positive egenskaper som er til fordel for et lands økonomi, for borgeres skattevillighet og solidaritet på tvers av sosiale forskjeller, samt arenaer for fellesskap og deltakelse for de som ønsker (Ødegård m.fl., 2014, s.9,39).

4 Metode

I dette kapittelet skal jeg presentere oppgavens metodologiske tilnærming. Jeg skal redegjøre for hvilke forskningsdesign som ble brukt for å samle inn dataene og hvordan datainnsamlingen tok form. Metodekapitlet skal derfor vise til prosessen som har skapt datamaterialet jeg sitter igjen med og skal belyse i empirikapitlene. Vitenskapelige metoder inneholder et sett av retningslinjer som skal sikre at den vitenskapelige virksomheten er faglig forsvarlig, samt sikre vitenskapelig kvalitet over studien som er gjennomført (Grønmo, 2016, s.41). Jeg skal forklare fremgangsmåten jeg har benyttet og begrunne valgene jeg har tatt underveis, før jeg avslutningsvis diskuterer oppgavens etiske vurderinger, samt validitet og reliabilitet. Hensikten med metodekapitlet er å gi leseren en transparent beskrivelse av hvordan jeg har kommet frem til datamaterialet. (Grønmo, 2016).

4.1 Vitenskapsteoretisk forankring: fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv

Det vitenskapsteoretiske ståstedet for mitt valg av metode bygger i stor grad på et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv. Mye av datamaterialet i samfunnsvitenskapene består av meningsfulle fenomener, slik som handlinger, muntlige ytringer, atferdsmønstre, normer, regler, verdier og forventingsmønstre (Gilje & Grimen, 1993, s.144). Både fenomenologiske og hermeneutiske studier legger vekt på fortolkning og forståelse av hvilken mening som knytter seg til ulike handlinger (Grønmo, 2016, s.392). Likt for begge tilnærmingene er at de tar utgangspunkt i aktørenes forståelse av sine handlinger og fortolker handlingenes mening i lys av aktørenes intensjoner med handlingene (Grønmo, 2016, s.392).

Typisk for fenomenologiske analyser er fokus på handlinger og opplevelser i folks hverdagsliv, der virkeligheten er slik aktørene selv oppfatter den (Grønmo, 2016, s.392). Aktørenes egen opplevelse av fenomenene, eller aktørenes livsverden er det som legges til grunn for analysene (Grønmo, 2016, s.392). Hensikten er å finne frem til aktørenes egen forståelse av sine handlinger og hvilken mening handlingene har for aktørene selv (Grønmo, 2016, s.392). I min studie ønsker jeg å få innsikt i kvinnenens erfaringer, opplevelser og oppfatninger og se handlingene i en større sammenheng.

Hermeneutikken bygger på at forskeren legger vekt på sin egen fortolkning av deltakerne og deres synspunkter (Grønmo, 2016, s.393). Fortolkningene baserer seg på forskerens generelle forståelse før studien og kan for eksempel handle om forskerens egne erfaringer og

betraktninger, resultater fra tidligere forskning, faglige begreper og teoretiske referanserammer (Grønmo, 2016, s.393). I tillegg legges det vekt på forskerens helhetsforståelse av den større helheten fenomenene inngår i (Grønmo, 2016, s.394).

Samfunnsforskere må forholde seg til en verden som allerede er fortolket av de sosiale aktørene selv (Gilje & Grimen, 2013, s. 145). Dette omtales som dobbel hermeneutikk, som vil si at en må forholde seg til den fortolkede verdenen, samtidig som en driver forskning og må rekonstruere de sosiale aktørenes fortolkninger innenfor et samfunnsvitenskapelig språk, ved hjelp av teoretiske begreper (Gilje & Grimen, 2013, s. 146). I min studie fokuserer jeg mine fortolkninger rundt kvinnenens handlinger og muntlige ytringer. Jeg skal veksle mellom å tolke handlingene og ytringene gjennom ulike fortolkningsgrunnlag og forståelsesmåter. Dette kan beskrives som en slags sirkelbevegelse, også kalt den hermeneutiske sirkel (Grønmo, 2016, s.394).

4.2 Metodetriangulering av kvalitative data

For å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål har jeg benyttet meg av metodetriangulering, ved bruk av uformelle intervju og deltakende observasjon.

Samfunnsvitenskapelige studier som bygger på metodetriangulering innebærer at en belyser samme problemstilling basert på en kombinasjon av ulike data og metoder (Grønmo, 2016, s.67). På denne måten studeres sosiale fenomener ut fra ulike synspunkter og ulike synsvinkler. En kombinasjon av ulike metoder gir et bredere datagrunnlag (Grønmo, 2016, s.67). Kombinasjoner av ulike metoder mulighet for teorimangfold, bidra til en mer nyansert og allsidig belysning, styrke tilliten til både metodene og resultatene, samt danne grunnlag for faglig fornyelse (Grønmo, 2016, s.68).

Kvalitative data egner seg best i forbindelse med ulike typer av analytiske beskrivelser som for eksempel kan dreie seg om beskrivelse av kommunikasjon som blir observert, prosesser, sosial samhandling eller samspillet mellom deltakere (Grønmo, 2016, s.144). Med å ta i bruk uformelle intervjuer er jeg opptatt av å løfte frem informantenes stemmer, med å gjengi sitater fra intervjuene, samt gjenfortelle deres historier med egne ord for å gi et fyldigere innblikk i intervjuene med informantene. Intervjuene går i dybden på hvordan kvinnene opplever deltakelsen i Kvinnekurset, i tillegg til andre tema som blant annet forventninger, motivasjon og tidligere arbeidserfaring. Bruk av sitater i teksten er en måte å eksemplifisere, nyansere og utdype funnene i studien. Observasjonen jeg gjorde blir i hovedsak brukt til å identifisere og

beskrive ulike former kvinnene deltar på i Kvinnekurset og kvinnenes samhandling med hverandre eller tjenesteyterne.

4.3 Forberedelser til datainnsamlingen

Både når det gjelder uformelle intervju og deltakende observasjon kunne det ikke legges detaljerte planer for datainnsamlingen før datainnsamlingen startet. Dette fordi man ikke kan forutse hva aktørene kommer til å gjøre eller si. Undersøkelsesoppleggene baserer seg på at jeg som forsker har stor grad av fleksibilitet, åpenhet og tilpasningsevne overfor nye oppdagelser og erfaringer under selve datainnsamlingen (Grønmo, 2016, s.156). Jeg hadde likevel gjort noen forberedelser før datainnsamlingen som: valg av felt, posisjon og synsvinkel, samt utforming av intervjuguide (kommer i 4.4.2).

4.3.1 Valg og tilgang til forskningsfeltet

Feltet i denne studien har vært Kvinnekurset, som er et tilrettelagt introduksjonsprogram i en kommune på Vestlandet. Jeg fikk tilgang til feltet gjennom forskere fra forskningsinstituttet NORCE forskning, som skulle følge introduksjonsordningen og skrive en rapport om utviklingen i løpet av høsten 2019. Kvinnene i Kvinnekurset har kommet til Norge selv som flyktninger eller gjennom familieegjenforening og deltar i en tilrettelagt introduksjonsordningen.

Kvinnekurset bestod av 11 kvinner med landbakgrunn fra Midtøsten og Afrika. Mine intervju og observasjonsperiode foregikk helt i oppstarten av Kvinnekurset, i perioden kvinnene var på Modul 1 i ny introduksjonsordning; "teambuilding og grunnleggende ferdigheter". Før Kvinnekurset skulle starte opp oppstod det flere utfordringer til prosjektet. De manglet blant annet prosjektleder, da den ansatte hadde trukket seg. Kvinnekurset startet likevel opp som planlagt januar 2019. Språkundervisningen ble ledet i regi av to språklærere som underviser én dag hver, som planlagt. En av veilederne fra Nav startet med å undervise den kjøkkenrelaterte undervisningen, helt til de fikk ansatt en prosjektleder som var utdannet kokk, men som manglet den pedagogiske utdannelsen. Dette kan ha ført til at innholdet i programmet ble noe preget i perioden jeg drev med feltarbeid.

Kvinnene i Kvinnekurset var åpne for at jeg skulle få intervju de og observere i undervisningen. Jeg har gjennomført fem intervjuer av kvinnene i Kvinnekurset, samt åtte

dager med deltakende observasjon av Kvinnekurset. Fem av observasjonsdagene foregikk i den matrelaterte undervisningen som foregikk på kjøkkenet, mens tre av observasjonsdagene foregikk i språkundervisningen for å få et helhetlig bilde av introduksjonsordningen, samt se ulike undervisningsmetoder. Kvinnekurset hadde kjøkkenundervisning tre dager i uken; tirsdag, torsdag og fredag, og språkundervisning to dager; mandag og onsdag.

4.3.2 Kort om kvinnene som ble intervjuet

Jeg intervjuet fem av 11 kvinner fra Kvinnekurset. Kvinnene var i alderen 30 til 40 år. Alle informantene hadde mellom to til seks barn i Norge, der to av informantene hadde minst ett av barna i et annet land. Fire av kvinnene var gift og bodde med ektemannen sin fra hjemlandet, mens en av kvinnene var enke. Botiden i Norge varierte fra to måneder til fire år. Fire av kvinnene har deltatt i introduksjonsprogram tidligere, mens en av kvinnene var helt ny i introduksjonsprogrammet. Tre av kvinnene var analfabeter og har ikke gått på skole i hjemlandet, mens to av kvinnene kunne lese og skrive på morsmål. Tre av kvinnene brukte hijab og to av kvinnene brukte ingen hodeplagg.

4.3.3 Posisjon og synsvinkel

Fordi jeg har benyttet meg av flere metoder (kvalitative intervju og deltakende observasjon) har jeg vekslet mellom flere posisjoner og synsvinkler gjennom studien. Dette var et valg jeg tok tidlig i forberedelsesfasen, for å få et mer helhetlig bilde av introduksjonsordningen og fordi jeg konkluderte med at de ulike metodene ville gi meg ulik informasjon. Intervjuene har gitt meg dybde i kvinnenenes meninger og oppfatninger, mens observasjonen har gitt forståelse av hvordan introduksjonsordningen har foregått. Datainnsamlingene i de to metodene har vært med på å utfylle hverandre.

Min posisjon og synsvinkel i observasjonen har vært avhengig av hvilke posisjoner som har vært tilgjengelige og hvilke synsvinkler som har vært mest relevant for studiens problemstilling. Deltakende observasjon gir gode muligheter til å studere menneskelig samhandling uten at aktørene i så stor grad blir påvirket (Fangen, 2010, s.10). Jeg har forsøkt å delta mest mulig sammen med kvinnene i de arbeidsoppgavene de har hatt, enten på kjøkkenet når de lager mat eller på det som skjer i klasserommet. Jeg som forsker hadde en annen rolle enn kvinnene i Kvinnekurset. Likevel handler selve deltakelsen om å bli en del av

den sosiale samhandlingen (Fangen, 2010, s.9). Jeg forsøkte å prate med kvinnene og tilpasse meg ulike situasjoner, uten at det skulle virke forstyrrende for undervisningen.

Jeg har hatt et ønske om at kvinnene i Kvinnekurset ikke skulle bli påvirket til å handle annerledes av at jeg var tilstede. Jeg har tatt på meg forkle slik som kvinnene brukte i den kjøkkenrelaterte undervisningen og spurt etter arbeidsoppgaver. I noen situasjoner der kvinnene lagde mat og det var lite arbeidsoppgaver har jeg valgt å trekke meg tilbake for å observere. Det har jeg gjort for å ta hensyn til at det er kvinnes undervisning og at de skal få slippe til, ettersom det er de som er i programmet og skal lære. Kvinnene hadde ulike arbeidsoppgaver på kjøkkenet. Jeg endret posisjon slik at jeg fikk observere og delta i ulike situasjoner og hendelser sammen med ulike kvinner. Av og til valgte jeg å trekke meg tilbake fra deltakelsen, noe som ga meg distanse fra situasjonen og at jeg kunne observere situasjoner utenfra.

4.4 Uformelle intervju med fem kvinner fra Kvinnekurset

I uformell intervjuing foregår innsamling av kvalitative data basert på informanter som kilde. Metoden gjennomføres av forskeren selv i form av samtaler med informantene om de forholdene som skal studeres (Grønmo, 2016, s.167). Jeg har gjennomført enkeltintervjuer med fem av kvinnene i Kvinnekurset, i forkant av observasjonen. Intervjuene ble gjort i forkant av observasjonen fordi jeg ønsket å få svar på kvinnes "forventninger" til en nystartet introduksjonsordning. Dette for å få frem kvinnes tanker og meninger rundt oppstartsfasen av Kvinnekurset, samt kvinnes ønsker om fremtiden knyttet til matrelatert forberedelse til arbeidslivet. Informantene har fått spørsmål knyttet til problemstillingen som skal belyses i min masteroppgave, og informantenes svar har vært med på å utgjøre datagrunnlaget for oppgaven.

4.4.1 Rekruttering av informanter

For å rekruttere informanter til studien brukte jeg en nøkkelperson gjennom Nav, som kjente kvinnene fra før. Veilederen fra Nav ga informantene muntlig informasjon om de ønsket å delta i min studie, noe de ønsket. I tillegg informerte hun kvinnene om at jeg i forbindelse med mitt masterprosjekt skulle delta og observere den matrelaterte undervisningen og språkundervisningen.

På bakgrunn av informasjonen kvinnene fikk ble informantene valgt ut på bakgrunn av hvem som var tilgjengelig og sa ja til å delta i studien, samtidig som jeg ønsket å få med ulike landbakgrunner, variert botid i Norge og variert deltakelse i introduksjonsprogrammet. Kvinnene i studien representerer land fra Midtøsten og Afrika. Det finnes ulike forskjeller mellom innvandrere som kommer fra ulike land, i tillegg til at det finnes store forskjeller innenfor de ulike befolkningsgruppene (Blom & Henriksen, 2008, s.19-20). Noen av kvinnene har lengre botid i Norge og har dermed deltatt i introduksjonsordningen tidligere, mens andre har kortere botid i Norge, og Kvinnekurset er deres første møte med introduksjonsordningen. Gjennomsnittsalderen på informantene er mellom 30 og 40 år.

4.4.2 Utforming av intervjuguide

I forkant av intervjuene hadde jeg formulert en foreløpig problemstilling og forskningsspørsmål som jeg baserte spørsmålene i intervjuguiden ut fra. Slik Grønmo (2016, s.167) beskriver det, skal gjennomføringen av intervjuene foregå på en fleksibel måte. Det betyr at informasjonen informantene kommer med, og hvordan kommunikasjonen mellom forskeren og informantene fungerer, er avgjørende for hvordan intervjuet utvikler seg (Grønmo, 2016, s.167). Datainnsamling basert på uformell intervjuing kan ikke planlegges på en detaljert måte, noe som gjorde at mine tolkninger av informantenes svar på tidligere spørsmål avgjorde hvordan jeg utformet nye spørsmål i samtalen.

Intervjuguiden skal i grove trekk beskrive hvordan intervjuet skal gjennomføres og hvilke tema som skal tas opp med informanten. Kvale og Brinkmann (2009, s.131) mener et godt intervju spørsmål bør bidra både tematisk og dynamisk i intervjuet; tematisk for å produsere kunnskap, og dynamisk for å skape god samhandling med informanten. Tematisk er spørsmålene gjerne relatert til "hva" i intervjuet, til de teoretiske oppfatningene av forskningstemaet, og til den senere analysen av intervjuet. Spørsmålene bør derfor stå i stil med den typen svar en er ute etter. Dynamisk er spørsmålene relatert til "hvordan" i intervjuet. Spørsmålene bør fremme en positiv samhandling, holde i gang samtalen og få informanten til å snakke om sine erfaringer og følelser. Spørsmålene må derfor være enkle å forstå for informanten, være korte og uten akademisk språk. Et godt tematisk forskningsspørsmål trenger derfor ikke være et godt dynamisk intervju spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009, s.131). På bakgrunn av både den tematiske og dynamiske dimensjonen Kvale og Brinkmann (2009) beskriver, har jeg i forkant av intervjuene utarbeidet en

intervjuguide som jeg mener kan gi meg de svarene jeg søker i forskningsspørsmålene, og samtidig åpner for at informanten får snakke fritt.

4.4.3 Gjennomføringen av intervjuene

Mitt første møte med kvinnene i Kvinnekurset var på kjøkkenet, samme dag som jeg skulle gjennomføre de to første intervjuene. Datainnsamlingen i uformell intervjuing er basert på at samhandlingen eller kommunikasjonen fungerer godt mellom den som skal intervju og informanten (Grønmo, 2016, s.170). For å prøve å skape god relasjon til kvinnene før intervjuingen benyttet jeg anledningen under matlagingen på kjøkkenet til å prøve å bli kjent med kvinnene. Jeg hilste på alle kvinnene, og fikk se hva de holdt på med på kjøkkenet. Her fikk jeg også muligheten til å snakke med dem, vise interesse for maten de lagde, samt bygge relasjon og tillit mellom oss.

I gjennomføringen av intervjuer er det viktig å etablere en god kommunikasjonssituasjon (Grønmo, 2016, s.170). Gjennom valg av tid og sted for intervjuene kan man sørge for at intervjuingen foregår uten forstyrrelser fra andre og på et sted der informanten føler seg vel. Samtidig er det viktig at tidspunktet passer informanten, og at de ikke har det for travelt (Grønmo, 2016, s.170). Jeg valgte å gjennomføre intervjuene i klasserommet der kvinnene har språkundervisning fordi jeg ønsket å skape trygge og gode rammer for samtalen, der kvinnene kunne føle seg på "hjemmebane". Målet var at kvinnene skulle føle seg trygge i vante omgivelser.

Intervjuene ble avtalt i skoletiden på de dagene Kvinnekurset har kjøkkenundervisning. Først tenkte jeg dette var lurt, slik at kvinnene som skulle intervjues ikke gikk glipp av språkundervisninger som de bare har to dager i uken, og at det var bedre å ta informantene ut av kjøkkenundervisning mens de laget mat, eller mens maten var i ovnen. I ettertid ser jeg at å gjennomføre intervju i løpet av skoledagen ikke nødvendigvis oppleves som frivillig å delta på, for kvinnene. Intervjuingen kan derimot ha opplevdes som en del av kvinnes undervisning og de kan ha følt seg presset til å delta. Kvinnene er pliktige til å gå på skolen og blir trukket i introduksjonsstønads dersom de ikke møter på skolen. Noe jeg kunne gjort annerledes i gjennomføringen av intervjuene var å tilby kvinnene å bli intervjuet etter skoletid. På den måten kan studien fremtre som mer frivillig enn når det er lagt opp til intervju i skoletiden.

4.4.3.1 Bruk av tolk i intervjuene

På grunn av språklige hindringer valgte jeg å bruke tolk på alle intervjuene. Jeg brukte tre forskjellige tolker på grunn av at informantene hadde ulikt språk. Alle var kvinnelige tolker, der to var telefontolk og en av de var tilstedeværende. Dette på grunn av tilgjengelighet.

Språknivået og erfaring i introduksjonsprogrammet hos kvinnene varierte. Noen av kvinnene hadde kort botid i Norge og nettopp startet i introduksjonsprogram, noe som gjorde at de var avhengig av å bruke tolk. Andre hadde noe lengre botid i Norge, men snakket ikke så mye norsk, selv om de forstod mye når andre pratet norsk. Jeg ønsket utdypende svar på spørsmålene jeg stilte og ville forsikre meg at de forstod spørsmålene og svarte på dem. Jeg var likevel åpen for at kvinnene kunne svare på norsk dersom de ønsket det. I noen tilfeller svarte informanten først på norsk som for eksempel "bra", "ja, jeg liker", og utdypet mer gjennom tolken etterpå.

I forbindelse med at jeg brukte tolk til å gi informasjon til informantene opplevde jeg at kommunikasjonen mellom meg og informantene ble påvirket. En av årsakene var at jeg måtte dele opp informasjonen jeg skulle gi, slik at tolken kunne oversette den. Dette førte til at jeg ofte fikk spørsmål tilbake fra informanten før jeg hadde gitt all informasjonen, som hadde besvart mange av spørsmålene. Ved bruk av tolk hadde jeg ikke mulighet til å sikre at det jeg sa ble sagt riktig, eller at informantene oppfattet spørsmålet slik som ment. For eksempel spurte noen av informantene tolken om hjelp til å svare på spørsmål. Istedenfor at tolken oversatte dette til meg, ga tolken eksempler fra eget liv, noe som kan ha noe som kan ha påvirket informantenes svar. Jeg har heller ikke mulighet til å fange opp informantens reaksjoner på spørsmålene de får eller tonefallet de svarer på.

4.4.3.2 Intervjusituasjon

Før jeg startet intervjuene begynte jeg alle samtalene med å presentere meg selv som student og hva hensikten med mitt masterprosjekt gikk ut på. Hensikten var at informanten skulle få et innblikk i hvem jeg var, hvorfor jeg var der og hva deres svar skulle brukes til. I tillegg gikk jeg gjennom informasjonsskrivet sammen med hver enkelt informant.

Informasjonsskrivet forteller om studiens formål og retningslinjer, samt konfidensialitet og anonymisering. Jeg trygget informantene på at de ikke skulle kunne bli kjent igjen i oppgaven av andre og at det ikke skulle få noen negative konsekvenser for de å delta i intervjuet. Det

var viktig for meg å formidle til informantene at det var helt i orden om de lot være å svare på spørsmål de ikke ville svare på eller om de ville trekke seg før, etter eller underveis i intervjuet – uten å oppgi årsak til at de ikke ville svare eller trekke seg.

Jeg brukte mellom 20-40 min før hvert intervju på å gi informasjonen fra informasjonsskrivet. Dette var mye lengre tid enn jeg hadde forutsett, men på grunn av at kvinnene virket veldig usikre på hva de skulle være med på og skrive under på, var det viktig for meg å gi de en grundig forklaring, slik at de ikke skulle føle seg presset eller føle på ubehag. Alle kvinnene hadde på forhånd sagt ja til å bli intervjuet, men jeg opplevde at alle, noen mer enn andre, ble skeptiske og usikre når jeg forklarte de informasjonen fra informasjonsskrivet, og spesielt når de måtte signere papiret for informert samtykke om studien. På bakgrunn av språknivå forstod ikke kvinnene hva som sto på papiret de skulle signere om informert samtykke. Jeg forklarte hva som stod og tolken oversatt informasjonen til kvinnene. Flere av kvinnene fortalte at de ikke forstod informasjonen de fikk og hvorfor de fikk den. Jeg opplevde at de uttrykte bekymring for hvilke spørsmål de skulle få, ettersom de måtte anonymiseres i oppgaven.

Flere av informantene spurte om intervjuet kunne få noen negative konsekvenser for de i Norge eller i introduksjonsprogrammet. Noen fortalte at de ikke ønsket at andre skulle høre på lydopptaket eller vite hva de hadde sagt, mens andre var bekymret for at de måtte fortelle om flukten til Norge. Jeg ble mer og mer bevisst på usikkerheten kvinnene hadde til å delta i studien. Jeg prøvde å trygge kvinnene på at det var frivillig å delta eller svare på spørsmål, og at verken jeg eller noen andre kom til å bli sur på dem dersom de ikke ønsket å delta i studien likevel. Noen svarte at de ikke visste hva de ville, og at de ikke visste hva intervjuet innebar og hvilke spørsmål de fikk. For å vise til hva intervjuet innebar spurte jeg om jeg kunne lese opp noen spørsmål som jeg skulle stille i intervjuet, slik at de visste noe om hvilke typer spørsmål jeg kom til å stille de. Jeg fortalte videre at de ikke behøvde å svare på spørsmålene. Etter jeg leste opp noen av spørsmålene svarte samtlige av informantene at dersom det var slike spørsmål de skulle få, var det ikke noe problem å la seg intervjuet eller bli spilt inn på opptak.

4.4.3.3 Dataregistrering

Min dataregistrering bestod av lydopptak i alle intervjuene med informantene. Ved bruk av lydopptak må informantene godkjenne bruk av lydbånd før intervjuet starter (Grønmo, 2016, s.171). Alle informantene godkjente bruk av lydbånd. Flere av informantene spurte hva

lydopptaket skulle brukes til og var opptatt av at det kun var jeg som skulle høre på lydopptaket i etterkant. Grønmo (2016, s.171) refererer til at informanter ofte kan føle seg hemmet av utstyr i tilknytning til lydopptak, men at de etter hans erfaring vanligvis vil venne seg til dette. Jeg opplevde at mine informanter var skeptisk og undrende i starten på hva det innebar og hvorfor lydopptak skulle brukes. Jeg forklarte at lydopptaket var et hjelpemiddel for meg, slik at jeg ikke behøvde å notere så mye som mulig underveis og kunne konsentrere meg om spørsmålene og hvordan samtalen utviklet seg. Jeg opplyste informantene om at det var frivillig om de ville bli tatt opp på lydopptak, og at det ikke var nødvendig å bruke i intervjuet dersom de ikke ønsket det. Etter jeg forklarte årsaken til bruk av lydopptak og at det kun var jeg som skulle høre på lydopptaket fortalte alle kvinnene at det var greit å bli tatt opp på lydopptak. Jeg trygget de på at det ikke fantes noen feile svar til spørsmålene de skulle få og gjentok at de når som helst kunne trekke seg fra studien uten å oppgi grunn.

Lydopptak må skrives ut for å utgjøre datamaterialet, selve lydopptaket kan ikke brukes direkte i dataanalysene (Grønmo, 2016, s.172). Grønmo (2016, s.167) påpeker at intervjueren hele tiden må være åpen for å oppdage uforutsette forhold og være innstilt på å forbedre intervjuopplegget på bakgrunn av både empiriske funn og metodologiske erfaringer under datainnsamlingen. En erfaring jeg mener var nyttig i forhold til forbedring av intervjuguiden var at jeg transkriberte intervjuene etter hvert som jeg var ferdig med dem og før jeg skulle ha det neste intervjuet. Spesielt etter de to første intervjuene oppdaget jeg svakheter på hvilke oppfølgingsspørsmål jeg burde stilt, men ikke tenkte over før jeg hørte lydopptaket. Dette førte videre til at jeg ble bedre til å stille oppfølgingsspørsmål og at jeg formulerte nye spørsmål i intervjuguiden som jeg mener var hensiktsmessige å spørre de neste informantene om for å besvare problemstillingen bedre. I tillegg oppdaget jeg spørsmål jeg kunne ta bort fordi jeg merket at jeg hadde lignende spørsmål som ga meg det samme svaret, slik at informantene slapp å gjenta seg selv.

4.5 Deltakende observasjon

Deltakende observasjon innebærer observasjon av aktører med sikte på å samle inn kvalitative data. Jeg som forsker har observert gjennom å se og høre på kvinnene mens de handler eller samhandler, uttrykker meninger og er involvert i hendelser (Grønmo, 2016, s.155). Jeg skal gi så detaljerte observasjoner som mulig, slik at andre kan danne seg et inntrykk av det jeg har studert. Grønmo (2016, s.155) mener den beste måten å være til stede på er å delta i aktørens egen virksomhet. Jeg har derfor valgt å observere undervisningen knyttet til kjøkkenet, samt

språkundervisningen. En slik type feltarbeid gir meg anledning til å observere både verbal og non-verbal kommunikasjon uten at jeg legger føringer for samhandlingen. Fangen (2010, s.10) mener det overordnede formålet med deltakende observasjon er å beskrive hva mennesker gjør og sier i sammenhenger som ikke er strukturerte av forskeren.

Det er viktig å påpeke at når jeg har gjort meg observasjoner er det mitt perspektiv som ligger til grunn for betraktningen og for forståelsen av det som iakttas. Likevel har jeg vært oppmerksom på at mine egne handlinger og refleksjoner har kunne vært med på å farge fremstillingene mine av det jeg har sett, hørt og opplevd. Min tilstedeværelse skal ikke fremstilles som en fasit, men som min tolkning og opplevelse av de ulike situasjonene.

4.5.1 Gjennomføring av deltakende observasjon

Ved å beskrive gjennomføringen av datainnsamlingen ønsker jeg å gi leseren et innblikk i hvordan jeg gjennomførte datainnsamlingen som denne studien bygger på. Observasjonene av kjøkkenundervisningen og språkundervisningen ble gjennomført i slutten av januar og starten av februar 2019, i en periode på tre uker. Jeg var tilstede åtte dager tilsammen, der tre av dagene var observasjon av språkundervisningen og fem av dagene tilknyttet kjøkkenundervisningen. Undervisningsdagene varte i cirka 5 timer hver gang.

Ifølge Grønmo (2016, s.158) er det en forutsetning for å kunne utføre feltarbeidet at forskeren oppnår aksept og tillit blant de aktørene som skal observeres. Som forsker må man derfor vedlikeholde og videreutvikle de ulike feltrelasjonene, noe som ifølge Grønmo (2016, s.159) er en viktig utfordring gjennom hele datainnsamlingen. Hovedoppgaven i starten av feltoppholdet handlet for meg om å bli akseptert og vinne tillit hos kvinnene i Kvinnekurset. I utgangspunktet kan forskeren betraktes som en outsider og som en inntrenger. Grønmo (2016, s.158) mener forskeren bør forsøke å skille seg minst mulig ut fra de omgivelsene man observerer og bør velge klær, atferdsformer og uttrykksmåter som er mest mulig i samsvar med de normene og den praksisen blant de informantene som skal observeres. Ved å ta på meg et forkle slik som alle kvinnene brukte når de lagde mat, kunne jeg skille meg mindre ut som forsker og enklere skli inn i miljøet som deltaker. Jeg var med på å lage mat sammen med kvinnene og observerte undervisningen de hadde både på kjøkkenet og i språkundervisningen.

Nøkkelen til å vinne aksept og tillit hos informantene handler om å legge vekt på å forstå aktørenes egne perspektiver og å forholde seg til informantenes virksomhet med ydmykhet og åpen interesse (Grønmo, 2016, s.159). Som deltaker var jeg nybegynner i informantenes virksomhet og det kan det være nyttig å vise behov for å lære av informantene Grønmo (2016, s.159). Når jeg lagde mat sammen med kvinnene på kjøkkenet var jeg vært bevisst på å stille de spørsmål underveis. Både fordi de har mye kunnskap på et felt jeg er nysgjerrig på og ikke kan så mye om, men også for at de skulle få trene på å snakke norsk, samt for å opparbeide meg tillitt hos kvinnene. Ganske tidlig i observasjonsperioden min oppdaget jeg at flere av kvinnene begynte å spørre meg når de lurte på noe. For eksempel fikk jeg oftere spørsmål "hva er dette" av ulike kjøkkenredskap, eller "hva betyr dette", når de leste ord som de ikke forstod. Jeg prøvde å forklare hva ordet betydde med å bruke forklaringer, sammenlikninger, bilder eller enklere ord. Med dette opplevde jeg å ha skapt et bånd av tillit til kvinnene.

Det vil som oftest være nødvendig å forholde seg på ulike måter til forskjellige informanter, avhengig av informantenes bakgrunn og egenskaper, samt deres posisjoner i miljøet som observeres (Grønmo, 2016, s.159). Noe jeg opplevde under observasjonen var at noen av kvinnene var mer fremtredende i gruppen enn andre, og disse kvinnene var også de som oppsøkte meg mest. De som var mest fremtredende i gruppen var de som snakket best norsk. Jeg oppsøkte likevel de med mindre norskkunnskaper for at de skulle bli inkludert i både studien og i relasjonen til meg, samt for å høre deres meninger. I samtalene med kvinnene som ikke snakket så mye norsk fikk de ofte hjelp av noen av de andre kvinnene i Kvinnekurset til å oversette samtalen, slik at de fikk være med i samtalen. Jeg la merke til at det var fire kvinner som brukte å hjelpe kvinnene med mindre norskkunnskaper med å forstå hva som ble sagt på norsk eller til å oversette deres morsmål til norsk.

I løpet av feltarbeidet ble jeg bedre kjent med mange av informantene og i det indrelivet i Kvinnekurset. Underveis i observasjonsperioden opplevde jeg at kvinnene som tidligere vegret seg for å snakke med meg grunnet begrenset språk, turte å snakke mer, jo bedre kjent vi ble. Gjennom hele observasjonsperioden prøvde jeg å trygge alle kvinnene på at de kunne prate fritt, at de var flinke til å snakke norsk og at det ikke gjorde noe om uttalelsen ikke var helt riktig.

I starten av feltarbeidet var jeg, slik Grønmo (2016, s.160) beskriver, mest en outsider og observatør fordi det tar en viss tid å komme i gang med deltakelsen. Etter hvert som jeg ble

bedre kjent med kvinnene, deres væremåter og som gruppe, ble min rolle som deltaker mer fremtredende i observasjonen.

4.5.1.1 Feltnotater

Dataregistreringen jeg har gjort under observasjonen har foregått ved hjelp av notater, som Grønmo (2016, s.162) kaller feltnotater. Feltnotater innebærer at man dokumenterer forbigående øyeblikk, slik at forskeren kan analysere de i etterkant (Fangen, 2010, s.102).

Jeg valgte å benytte meg av tre former for feltnotater, som Grønmo (2016, s.162) beskriver som: observasjonsnotater, analytiske notater og metodologiske notater. Observasjonsnotatene brukte jeg for å beskrive hva jeg så og hørte når jeg observerte Kvinnekurset. De analytiske notatene var til hjelp for å redegjøre for mine vurderinger og fortolkninger av det jeg observerte knyttet til mine teoretiske utgangspunkt og tidligere forskning på feltet. De metodologiske notatene jeg skrev var vurderinger av fremgangsmåtene og strategiene under datainnsamlingen. I feltnotatene reflekterte jeg i tillegg over interessante hendelser eller synspunkter som jeg ville se nærmere på i fremtidige observasjoner.

Ifølge Grønmo (2016, s.163) kan notatskriving virke forstyrrende for informantene og for egen deltakelse, noe som kan føre til at man konsentrerer seg mindre om selve observasjonen og derfor reduserer sin evne til å se og høre det som foregår. På bakgrunn av at observasjonsdagene varte i fem timer hver gang, satt jeg igjen med mye inntrykk i form hva som hadde blitt sagt og gjort. Derfor valgte jeg å skrive ned stikkord i løpet av dagen, noe jeg senere har bearbeidet og brukt som grunnlag for mer utfyllende feltnotater. Jeg skrev utfyllende feltnotater straks jeg var ferdig med observasjonsdagen, mens observasjonene fortsatt var ferskt i minnet. Noen av refleksjonene rundt feltarbeidet dukket opp når jeg minst ventet det, enten når jeg har vært ute og gått, har vært på trening eller i andre sammenhenger. I de situasjonene har jeg vært oppmerksom på å notere meg alt jeg har kommet på, slik at jeg ikke skulle glemme det.

4.6 Analyse av datamaterialet

Mine data for studien foreligger i form av utskrifter fra de uformelle intervjuene og feltnotater fra observasjonen. I forkant av datainnsamlingen hadde jeg planlagt overordnede temaer jeg mente ville gi meg overblikk over deltakelsen Kvinnekurset. Når jeg gikk gjennom

transkriberingene og feltnotatene markerte jeg i ulike fargekodet utsagt og notater som var relevant for de ulike temaene: (1) kvinnenes arbeids- eller utdanningserfaring før de kom til Norge, (2) forventninger til Kvinnekurset, (3) formeninger om deltakelse i Kvinnekurset og (4) undervisning med fokus på matlaging. I tillegg markerte jeg særlig gode sitater jeg ønsket å bruke i oppgaven.

Temaene som ble brukt i analysen har vært grunnlaget for mine empirikapitler. Temaene har endret seg underveis da jeg oppdaget nye perspektiver og sammenhenger. De to første empirikapitlene baserer seg på intervjuene ettersom de for det meste omhandler individuelle erfaringer og opplevelser som ikke kan observeres. Det tredje og siste empirikapitlet baserer seg i stor grad fra observasjonen, men har også data hentet fra intervjuene. Dette fordi det handler om selve deltakelsen i Kvinnekurset og hvordan undervisningen er knyttet til empowerment. Intervjuene kommer frem i empirikapitlene som sitater eller omskrevet tekst. Observasjonen ga meg forståelse av hvordan deltakelsen i Kvinnekurset foregikk og hvordan empowerment ble brukt som metode.

4.7 Ethiske vurderinger

Ethiske utfordringer oppstår på grunn av kompleksiteten i å undersøke personers privatliv og publisere det i offentlige rom (Kvale & Brinkmann, 2009, s.62). I samfunnsvitenskapelige studier må en ta høyde for å vurdere forskningsetiske reguleringer som er utformet i forhold til menneskene som deltar i studien (Grønmo, 2016, s.33). Dette innebærer blant annet at de som deltar i undersøkelsen skal informeres om undersøkelsens formål og opplegg, at deltakerne kan avgjøre om de vil delta i studien og at de selv kan velge å avbryte deltakelsen når som helst, deltakerne skal ikke utsettes for fysiske eller psykiske skadevirkninger og at informasjon om enkeltpersoner skal behandles konfidensielt (Grønmo, 2016, s.33). Det er Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) som vurderer om hensynet til personvern blir ivaretatt i det planlagte forskningsprosjektet.

I forkant av datainnsamlingen utformet jeg en prosjektskisse der jeg presenterte masteroppgavens fagfelt, valg av teorier, metode og personvern. Prosjektskissen ble vedlagt i søknaden til NSD, i tillegg til intervjuguiden (se vedlegg 3) og informasjonsskrivet til informantene (se vedlegg 2). Søknaden ble godkjent tidlig i januar 2019 (se vedlegg 1), før jeg startet datainnsamlingen.

Jeg har hele veien vært bevisst på at jeg ikke skulle spørre informantene om årsak til flukt eller reisen til Norge, da det er opplysninger som kan være veldig sårbare for informantene og opplysninger de kanskje vil angre på å ha utgitt senere. Jeg har likevel valgt å gi et generelt bilde basert på forskningslitteratur av hvordan det er å være flyktning og konsekvensene av å være flyktning, fordi jeg mener det er relevant for å forstå gruppen jeg skriver om.

Etiske utfordringer i utformingen av intervjuene kan gjøre seg gjeldende i å få informantenes samtykke, samt sikre informantenes anonymitet og vurdere eventuelle konsekvenser for informantene av studien (Kvale & Brinkmann, 2009, s.63). Som nevnt i 4.3.3.3 *intervjusituasjonen* opplevde jeg utfordringer før jeg skulle starte intervjuene der kvinnene fremsto som usikre på å delta i studien etter hvert som de fikk informasjon om hva som skulle foregå. Jeg prøvde å være tydelig på at de kunne trekke seg uten å oppgi grunn og at det viktigste for meg var at de ikke gjorde noe de synes var ukomfortabelt. Alle kvinnene signerte for informert samtykke til studien, etter jeg hadde brukt mye tid på å gi de nødvendig informasjon og forklare hva intervjuene gikk ut på. Jeg spurte alle informantene etter intervjuet hvordan de opplevde det var å bli intervjuet og om de fortsatt ønsket å være på lydopptak eller delta i studien. Alle svarte at de synes det gikk greit, og at det ikke var noe problem. I tillegg informerte jeg alle om at de kunne si fra til veilederen på Nav dersom de følte i ettertid at dette ikke var noe de ønsket å være med på likevel. Jeg håper ingen av kvinnene følte seg tvungen til å delta og har gjort så godt jeg kan for å ivareta informantene på en best mulig måte.

For å anonymisere kvinnene i studien har alle informantene i intervjuene og fra observasjonen fått fiktive navn. Det er imidlertid mulig at informantene selv kan kjenne seg igjen basert på direkte sitater. For at informantene skal forbli anonyme er både alder, landbakgrunn og kommune fiktivt, da det ikke har noe innvirkning på resultatet som kommer frem i denne studien.

4.8 Studiens datakvalitet: validitet og reliabilitet

Datamaterialets kvalitet sees i sammenheng med hva datamaterialet skal brukes til, altså den problemstillingen som skal belyses (Grønmo, 2016, s.237). Tilfredsstillende datakvalitet er en avgjørende forutsetning for å komme frem til analyseresultater som er holdbare og fruktbare. Datamaterialet anses dermed som høyere jo mer velegnet materialet er til å belyse

problemstillingene (Grønmo, 2016, s.237). For å vurdere datakvaliteten i min studie skal jeg se på studiens validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet).

4.8.1 Vurdering av studiens validitet

Validiteten til et datamateriale dreier seg om hvorvidt gyldigheten belyser problemstillingen. Dersom undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen gir data som er relevant for problemstillingen, er validiteten høy. Validiteten til datamaterialet belyser i hvilken grad undersøkelsesopplegget egner seg til å samle inn relevant data for problemstillingen i studien. I tilfeller der undersøkelsesopplegget er lite treffende for problemstillingen og man undersøker noe annet enn det problemstillingen tilsier, er validiteten lav (Grønmo, 2016, s.241-242). For å vurdere kvalitative studier trekker Grønmo (2016, s.254) frem tre validitetstyper: kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet. Jeg velger å fokusere på kommunikativ validitet og pragmatisk validitet.

Kommunikativ validitet bygger på dialog og diskusjon mellom forskeren og andre om hvorvidt materialet er godt og treffende ut fra problemstillingen i studien (Grønmo, 2016, s.255). Med bruk av slike type drøftinger kan man avdekke mulige problemer og svakheter ved datamaterialet (Grønmo, 2016, s.255). Ut fra diskusjoner jeg har hatt angående bruk av tolk i intervjuene, vil jeg konkludere med at validiteten til datamaterialet fra intervjuene ikke er tilfredsstillende nok. Jeg hadde ikke mulighet til å vite nøyaktig hvordan tolken oversatt det som ble sagt fra meg eller informantene, samtidig som kommunikasjonen mellom meg og informantene ble påvirket. Med bruk av tolk har jeg i tillegg ikke hatt mulighet til å fange opp informantenes reaksjoner eller sikre at informanten har forstått spørsmålet slik det var ment. Validiteten på observasjonene kan derimot sies å være tilfredsstillende på bakgrunn av diskusjoner og dialog med veileder, noen av tjenesteyterne i Kvinnekurset, forskere fra forskergruppen og medstudenter.

Pragmatisk validitet viser hvilken grad datamaterialet og resultatene i studien danner grunnlag for bestemte handlinger (Grønmo, 2016, s.256). Validiteten kan vurderes som høy dersom studien utgjør et godt handlingsgrunnlag (Grønmo, 2016, s.256). På bakgrunn av masteroppgaven har jeg fått mulighet til å skrive et kapittel på bakgrunn av mine funn i rapporten til forskningsinstituttet NORCE forskning høsten 2019. I tillegg ønsker Norsk Folkehjelp et sammendrag fra mine funn som de kan publisere på sin hjemmeside. Mine funn kan være gunstig i forhold til videre utvikling og forskning på introduksjonsprogram.

4.8.2 Vurdering av studiens reliabilitet

I kvalitative studier er det som regel ikke mulig å teste og beregne reliabiliteten ved hjelp av standardiserte metoder (Grønmo, 2016, s.248). Dette på bakgrunn av at undersøkelsesopplegget og datamaterialet er mindre strukturert enn i kvantitative studier, og datainnsamlingen ikke kan skilles ut som en separat fase i forskningsprosessen fordi den er nært knyttet til analyse og tolkning (Grønmo, 2016, s.248). Påliteligheten kommer til uttrykk dersom vi får identiske data ved å bruke det samme undersøkelsesopplegget ved ulike innsamlinger av data om de samme fenomenene (Grønmo, 2016, s.240-241). For å etablere et visst empirisk grunnlag kan man vurdere reliabilitet i form av stabilitet og ekvivalens. Reliabilitetsvurderinger av kvalitative data kan også vurderes ut fra kritisk drøfting av datamaterialet, slik som undersøkelsesopplegg, gjennomføring av datainnsamlingen, kildenes troverdighet, forskerens rolle og studiens kontekst (Grønmo, 2016, s.248).

I den deltakende observasjonen kan de samme kvinnene observeres flere ganger i tilnærmet samme situasjon. Samtidig er det viktig å ha i betraktning at kvinnekurset fortsatt er under utprøving og utvikling, noe som kan påvirke studiens stabilitet dersom man intervjuer aktørene på et senere tidspunkt.

I forkant av datainnsamlingen har det vært nødvendig å utforme en intervjuguide til de intervjuene som ble gjennomført. En disposisjon over hva som skal snakkes om i alle intervjuene kan være med på å sikre reliabiliteten i den grad at studien kan etterprøves. På bakgrunn av at intervjuguiden er brukt ved samtlige intervjuer er den med på å sikre reliabiliteten i studien. På en annen side har jeg benyttet meg av en god del oppfølgings spørsmål i de ulike intervjuene, noe som gjorde at alle intervjuene på sin måte var forskjellige, og hva som ble nevnt i hvert enkelt intervju kan ikke garanteres blir det samme. For å kunne etterprøve denne studien kan det være vanskelig å få nøyaktig den samme informasjonen fra informantene. I tillegg var formålet å intervjuer kvinnene så tidlig som mulig i programmet, for å få frem kvinnenes forventninger, noe som kan forandre seg etter lengre deltakelse og erfaring i programmet.

En annen ting som kan ha påvirket studiens etterprøving er bruk av tolk. Tolkens rolle kan ha påvirket kvinnenes svar på intervjuet i form av hvilken informasjon som er gitt til informantene og hvilken informasjon som er oversatt til meg. Jeg ikke har hatt mulighet til å kvalitetssikre at tolken oversatte spørsmålene slik jeg stilte dem eller om oversettelsen tolken

gjorde var slik informantene mente det. I tillegg mister jeg både tonefall, pauser og hvordan informanten har ordlagt seg. Det er ikke alltid like enkelt å oversette et språk ordrett til et annet, samtidig som noe kan ha bli oppfattet på en annen måte enn det som var ment. Dataene jeg har fått av informantene kan derfor ha noe begrenset verdi, men de deltakende observasjonene jeg gjorde med å være tilstede i miljøet er også en del av datamaterialet og vil supplere intervjuene.

5 Kontekst og presentasjon av informanter

I dette kapitlet skal jeg presentere konteksten kvinnene i min studie befinner seg i. Dette fordi jeg skal vise til hvilke konsekvenser migrasjon kan få for kvinner med fluktbakgrunn og at kvinnene har et annet utgangspunkt enn majoritetsbefolkningen som er vokst opp i Norge. Jeg skal videre vise til hva den norske velferdsmodellen bygger på og hva som forventes av borgere som bor i Norge. Videre skal jeg belyse hvem kvinnene fra intervjuene er og hvordan de ser på sine egne ressurser. Formålet med dette kapitlet er blant annet å vise til hvorfor empowerment kan være viktig for å fremme kvinnenes deltakelse i arbeids- og samfunnslivet. Problemstillingen for er som følger:

Ut fra følgende to innfallsvinkler, i hvilken grad kom empowerment frem i Kvinnekurset:

- 1. i forhold til kvinnenes perspektiv?***
- 2. som metode i et introduksjonsprogram?***

5.1 Migrasjonsbakgrunn og konsekvenser av migrasjon for kvinner

For å forstå kvinnene i Kvinnekurset og i min studie ønsker jeg å gi et generelt innblikk i flyktningers bakgrunn og ramme for migrasjon, samt den type virkelighet mange flyktninger opplever gjennom flukt. Mennesker med innvandrerbakgrunn er ingen homogen gruppe, og jeg vil gjøre et poeng med å løfte frem noe av det som skiller minoritetsbefolkningen fra majoritetsbefolkningen, og da spesielt flyktninger som studien dreier seg om. Jeg har bevisst valgt å ikke spørre kvinnene verken i intervjuene eller i feltarbeidet om årsak til flukt og reisen til Norge, på grunn av sensitiv informasjon. Samtidig var det noen av kvinnene som på eget initiativ fortalte meg om hendelser av opplevd krig og politiske konflikter fra hjemlandet. Denne fremstillingen er derfor ikke basert på kvinnenes opplevelser, men på generell forskning om kvinner i liknende situasjoner. Jeg har valgt å vise til hva FN og annen forskning opplyser om flukt og det å være flyktning.

Sammen med nærmere 150 land er Norge gjennom FNs flyktningkonvensjon forpliktet til å ta imot mennesker som er på flukt (Kaya, Høgmo & Fauske, 2010, s.165). FNs flyktningkonvensjon definerer flyktninger hvis: 1. "du er utenfor ditt eget hjemland", 2. "du ikke kan eller tør få beskyttelse i, eller returnere til, ditt eget hjemland", 3. "dette fordi du frykter forfølgelse på grunn av rase, religion, nasjonalitet, medlemskap i en sosial gruppe, eller politiske meninger i ditt eget hjemland" (FN-sambandet, 2018). FNs høykommissær for

flyktninger (UNHCR) betrakter personer som flyktninger når: "deres hjemland ikke kan eller vil gi dem beskyttelse, og de risikerer å bli utsatt for forfølgelse i strid med menneskerettighetene" (FN-sambandet, 2018). Det å forlate sitt eget hjemland med sosiale nettverket som familie og venner, samt det kulturelle felleskapet, kan ha negative konsekvenser for den enkelte og virke smertefullt. Selve flukten kan innebære stor fare og risikofylte situasjoner, som kan være traumatiserende for mange. Flukten kan likevel være bra for mennesker som for eksempel flykter fra ulike former for undertrykkelse, politisk forfølgelse, krig eller fattigdom. Samtidig er flukten knyttet til store forventninger om å oppnå materielle goder og høyere levestandard (Kaya m.fl., 2010, s.65).

De fleste flyktninger i Norge er preget av å komme fra fattige land med autoritære og undertrykkende regimer, dype interne politiske konflikter og store sosiale spenninger (Berg & Ask, 2011, s.29). Dette var også tilfellet med noen av kvinnene jeg intervjuet, noe som kom til uttrykk under feltarbeidet. For eksempel sto jeg en av dagene på kjøkkenet med tre av kvinnene og ventet på at maten som sto i ovnen skulle bli ferdig stekt. Samtalen dreide seg først om at det var kaldt ute og mye is på bakken. Uppfordret begynte en av kvinnene å fortelle at hun savnet søsknene sine og foreldrene sine i hjemlandet. Hun fortalte at hun var heldig som har barna sine og mannen sin i Norge. En annen fortalte samtidig at hun opplevde mye vondt fra hjemlandet, der hun og familien hadde opplevd krigføringer og granater som hadde blitt sluppet over husene i hjembyen. I samtalen fortalte en tredje om dårlige politiske systemer i hjemlandet, og at hun var vitne til bomber som ble sluppet over hjembyen og hvor redd hun var for familien og barna sine.

Dette var den eneste gangen under feltarbeidet at kvinnene snakket med meg om opplevelsene fra hjemlandet knyttet til fluktbakgrunnen. Fortellingene til kvinnene viste til hvor fryktelig og utrygg livssituasjonen deres har vært i hjemlandet. Forskning viser til at mange av flyktningene som har kommet til Norge kan ha fysiske og psykiske helseproblemer på grunn av traumatiske opplevelser i hjemlandet eller under flukten (Røed m.fl., 2019, s.36). I tillegg kan mange oppleve senvirkninger og flere reaksjoner på bakgrunn av opplevd krig, forfølgelse eller flukt (Berg & Ask, 2011, s.15).

Videre viser innvandrerbefolkningen fra ikke-vestlige land viser seg å ha lavere sysselsetting, lavere inntekt, dårligere bostandard og dårligere helse enn majoritetsbefolkningen (Berg & Ask, 2011, s.15). Mange migranter har begrensede muligheter til å utnytte sin kunnskap og

sine evner i Norge, noe som kan skyldes kommunikasjonsproblemer, manglende anerkjennelse av faglige kvalifikasjoner eller av yrkeserfaring fra tiden i hjemlandet (Skytte, 2019, s.119). Flyktninger skiller seg fra arbeidsinnvandrere på den måten at arbeidsinnvandrere gjerne velger å dra fra et land til et annet fordi de har en kompetanse som gjør at migrasjonen utvikler seg som et økonomisk lønnsomt prosjekt, mens flyktninger blir tvunget til å flytte på grunn av en vanskelig humanitær situasjon. Flyktningene vi har i Norge kan derfor sies å være en gruppe innvandrere som i utgangspunktet har en formell og uformell kompetanse som er relativt dårlig tilpasset det arbeidsmarkedet de skal inn i (Røed m.fl., 2019, s.32). Arbeidsledighet og manglende muligheter til å oppnå tilhørighet til arbeidsmarkedet kan føre til at flyktningene opplever seg selv som verdiløse, maktesløse, har manglende selvrespekt og selvtillit, samt utfordringer knyttet til identitet (Skytte, 2019, s.118). En stor andel av kvinnenes liv i ikke-vestlige land kan ofte være begrenset til familielivet, noe som bryter med den norske kvinnerollen (Kaya m.fl., 2010, s.37).

5.2 Den norske velferdsmodellen

Kvinner i Norge har siden 1950-årene deltatt mer i offentligheten og utviklet en viss sosial likestilling og seksuell frigjøring (Gullestad, 2002, s.83). Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet (2013, s.8,11) viser til at deltakelse i arbeidslivet er sentralt når de snakker om likestilling mellom kvinner og menn, for å ha et rettferdig samfunn med liten grad av sosiale og økonomiske forskjeller. Tanken er at ved å få flere kvinner med minoritetsbakgrunn i arbeid vil dette kunne styrke deres tilhørighet til det norske fellesskapet og gjøre kvinnene økonomisk selvstendige, samtidig som det norske samfunnet vil få tilført arbeidskraft (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013, s.8).

Velferdsmodellen bygger på at arbeid er grunnlaget for velferd, både for individer og samfunnet (Arbeidsdepartementet, 2013, s.5). Den norske velferdsstaten har som ideal at alle borgere skal være integrert i samfunnet, der deltakelse i arbeidslivet og likestilling er sentralt (Rugkåsa, 2012, s.29). Deltakelse i arbeidslivet kan ofte bli brukt som en indikator på integrasjon (Berg & Ask, 2011, s.15). Den økonomiske bærekraften i den nordiske velferdsmodellen er avhengig av høy arbeidsdeltakelse og at befolkningen bidrar betydelig til fellesutgiftene i form av skattebetaling (Røed m.fl., 2019, s.31). Å være i arbeid anses som viktig for samfunnets verdiskapning, for fordeling av samfunnets goder, for menneskers identitet og selvrespekt, samt en måte for å unngå sosial ekskludering (Rugkåsa, 2012, s.47).

Dette blir sett på som avgjørende for det norske samfunnet, at flest mulig, også nyankomne innvandrere med fluktbakgrunn, kommer raskt i arbeid og ikke blir stående utenfor arbeidslivet og bli avhengig av kontantytelser over lengre tid. Regjeringen ønsker å føre en integreringspolitikk som legger til rette for at de som får opphold i landet, raskt kan bidra ved å komme ut i arbeid (Justis- og beredskapsdepartementet, 2016, s.7). For at kvinnene i min studie skal bli sett på som ressurser og integrert i det norske samfunnet forstår jeg at det er viktig at kvinnene må være i arbeid.

Innvandrere som ikke identifiserer seg med velferdsstatens ideal om likhet, utfordrer den nordiske samfunnsforståelsen. Kulturelle forskjeller kan oppfattes som mangel på kulturell kompetanse som kan føre til at innvandrere ikke inkluderes i det norske fellesskapet før de har tilegnet seg kulturelle ferdigheter som anses som nødvendig blant majoritetsbefolkningen (Rugkåsa, 2012, s.53). Samtidig kan det være noen som ikke opplever at det er nødvendig for de å være inkludert i det norske fellesskapet. Regjeringen mener gode norskferdigheter og grunnleggende kjennskap til det norske samfunnet ofte er en forutsetning for å kunne skaffe seg arbeid og utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s.53). Å få flere kvinner med innvandrerbakgrunn i arbeid kan styrke deres tilhørighet til det norske fellesskapet (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013, s.8). Minoritetsetniske kvinner skal for eksempel lære om arbeidslivets og majoritetssamfunnets uttalte og uuttalte regler og normer, og de skal kvalifiseres til arbeidsdeltakelse (Rugkåsa, 2012, s.57-59).

5.3 Presentasjon av informantene

Minoritetsetniske kvinner synliggjøres ofte, blant annet i aviser, offentlige debatter og lignende, for sine svake språkkunnskaper, begrensede kunnskaper om majoritetssamfunnet, manglende arbeidserfaring, lav kjønnslikestilling og religiøsitet (Rugkåsa, 2012, s.141-142). Kvinnene anerkjennes derimot sjeldnere for sin opprinnelige kulturelle og sosiale kompetanse, organisering av familie og slekt, og erfaring fra ubetalt eller frivillig arbeid (Rugkåsa, 2012, s.141-142).

For å kunne svare på problemstillingen om hvordan et tilrettelagt introduksjonsprogram kan bidra med å fremme deltakelse i arbeid- og samfunnsliv for minoritetsetniske kvinner med lite eller ingen skolebakgrunn mener jeg det er viktig å gi en forståelse av hva det betyr å være migrant i Norge fra ikke-vestlige land, hvilke konsekvenser det kan ha å være flyktning til Norge og hvordan flyktningenes ressurser passer til det norske arbeidsmarkedet. Jeg skal

derfor nå gi en beskrivelse av mine informanter fra intervjuene, samt hvordan de ser på sine ressurser fra hjemlandet og hvilke erfaringer de kan ta i bruk i arbeids- eller samfunnslivet i Norge. Målet med å gi en beskrivelse av kvinnenens kontekst er å vise til hvilke utfordringer flyktningene i Norge står ovenfor og vise til kvinnenens utgangspunkt før de går inn i introduksjonsprogram.

5.3.1 Darya

En av kvinnene jeg intervjuet, var tidlig i 40-årene og kom fra Syria. Darya er på sitt andre år i introduksjonsprogrammet. Hun er analfabet og har ikke gått på skole i hjemlandet sitt. Hun har jobbet sammen med familien og foreldrene sine på en gård de eide. Noen av arbeidsoppgavene på gården bestod blant annet av å plante grønnsaker som tomater og agurker.

Darya fortalte at hun drømmer om å jobbe på kjøkkenet og med mat. Hun har laget mye mat hjemme, og fortalte at hun gjerne kan lære å lage hva som helst. Darya forteller at det er ingen ting annet hun kunne tenke seg å jobbe med i Norge, enn å lage og servere mat. Jeg spurte henne om hvorfor hun ønsker å jobbe innen restaurant og matlaging, da svarte hun: "*fordi jeg har ingen annen erfaring*". Jeg spurte videre om Darya kunne fortelle om noe annet hun var flink til. Hun svarte at hun ikke visste om noe annet hun kunne gjøre og at det var et vanskelig spørsmål. Det kan være vanskelig å trekke frem positive egenskaper om seg selv eller skryte av seg selv. Jeg spurte derfor hvordan mannen hennes eller barna ville beskrevet henne. Hun svarte: "*klok*". Ut fra det Darya fortalte opplevde jeg at hun selv anerkjenner sine styrker, kunnskaper og ferdigheter knyttet til matlaging, som kan knyttes til at hun har høy grad av empowerment på dette området. Samtidig har hun begrensninger med å se hvilke andre ressurser hun selv har, da hun ikke anerkjenner andre ferdigheter hos seg selv. I tillegg uttrykker hun at hun ønsker å arbeide innen restaurant og matfag, fordi hun mener hun ikke har annen erfaring.

5.3.2 Latifa

Latifa er 40 år og kommer fra et sted i Sør-Afrika. Hun har seks barn. Hun bor sammen med fire av barna sine her i Norge, mens et av barna bor et sted i Europa. Det siste barnet hennes bor i Afrika, sammen med sin datter. Latifa vet ikke om datteren og barnebarnet lever.

Latifa gikk ikke på skole i hjemlandet sitt og kunne ikke lese eller skrive før hun kom til Norge. Før Latifa giftet seg jobbet hun på gården til familien, der hun drev med blant annet dyrehold. Da hun ble gift måtte hun flytte. Latifa fortalte at hun var hjemmeværende, med arbeidsoppgaver som bestod av å vaske huset og lage mat. Latifa forklarte det slik: *"Jeg har ikke lært noe, jeg har ikke lært noe annet enn husarbeid, hvordan man vasker klær og laget mat"*. Hun mener hun ikke har lært noe før hun kom til Norge og ikke har med seg noen erfaring som vil være nyttig. Slik jeg forstår Latifa ser hun ikke på tidligere erfaring som hjemmeværende mor og kone som en kompetanse eller som en styrke hun har med seg. Måten Latifa beskrev sine erfaringer fra hjemlandet kan knyttes til at hun har lavt selvbilde og liten selvtillit til egne styrker, kompetanse og kvalifikasjoner. En slik forståelse viser behovet for empowermenttenkning i arbeid med minoritetsetniske kvinner med liten eller ingen skolebakgrunn og som store deler av livet har hatt en rolle som hjemmeværende mor og kone. Med å delta i et introduksjonsprogram som tilrettelegger for empowerment, kan Latifa ved hjelp av styrking av selvtillit, selvbilde, kunnskaper og ferdigheter kjempe seg ut av avmakten hun befinner seg i (Askheim & Starrin, 2007, s.22).

5.3.3 Esila

Esila fra Syria er 40 år. Hun har fire barn i Norge, og et barn som bor i et annet land. Hun har ansvar for barna alene, etter mannen hennes døde. Hun har bodd i Norge i noen få måneder og Kvinnekurset er hennes første møte med introduksjonsordningen. Hun begynte sin introduksjonsordning i starten av 2019. Esila har gått 9 år på skole i hjemlandet sitt og har dermed fullført grunnskolen. Hun kan både lese og skrive på morsmål. Esila har jobbet på gården familien hadde i hjemlandet og på et verksted der hun sydde klær. Esila mener hun ikke har noen spesiell erfaring fra hjemlandet som hun kan ta med seg når hun skal ut i det norske arbeidslivet. Videre spør jeg om det er noe hun selv synes hun er flink til. Hun svarer:

"Jeg er flink hjemme og til å passe barna. Jeg vet ikke hva jeg skal si (...). Jeg kan tenke at jeg er flink til noe, men andre kan tenke at jeg ikke er det".

Rollen som mor er viktig for Esila, som har aleneansvar for fire barn i Norge, samtidig som hun bekymrer seg for et barn i et annet land. Først forteller hun at hun er flink hjemme og til å passe barna, før hun avslutter med en usikkerhet og bekymring for hva andre tenker og mener om henne. Kvinnekurset skal blant annet tilrettelegge for at kvinnene skal oppleve mestring og trygghet i rollen som mor, noe som kan ha betydning for deres selvfølelse, evne til å følge

opp barna på ulike arenaer og deres forståelse av det norske samfunnslivet. På denne måten kan Kvinnekurset gjennom empowerment bidra til å styrke kvinnenes myndiggjøring og rolle som mor. Det er veldig viktig for Esila å få seg en jobb i Norge. Hun er opptatt av å kunne forsørge barna sine og ta godt vare på dem.

5.3.4 Newa

Newa er i 40 årene og kommer fra et sted i Sør-Afrika. Hun bor sammen med sine seks barn, og mannen sin som hun ble familiegjenforent med. Hun har snart bodd to år i Norge og har gått i introduksjonsprogrammet tidligere. Newa har ikke gått på skole i hjemlandet sitt, hun er analfabet og kan ikke lese eller skrive på verken morsmål eller på norsk. Newa hadde en café i hjemlandet sitt der hun solgte kaffe, te og påsmurte brødsiver. Hun mener selv at hun ikke har med seg noen nyttige erfaringer fra Eritrea eller fra arbeidet i cafeen som hun kan ta i bruk i Norge. På spørsmål om hva som gjør henne motivert til å jobbe, svarte hun at hun har lyst å kunne det hun skal jobbe med. Hun fortalte videre at hun er villig til å prøve alt hun kan for å lære det norske språket, slik at det kan bli enklere for henne å få seg jobb. I hjemlandet var Esila hjemmeværende. Hun var mye på besøk hos moren sin, hjalp barna sine, vasket klær og lagde mat til familien. Det kan tenkes at det er en stor omstilling for flyktninger å skulle tilpasse seg livet i Norge, der man blant annet skal lære et nytt språk, finne sin identitet og bygge opp et nytt sosialt nettverk.

5.3.5 Lila

Lila er 30 år og kommer fra Sør-Afrika. Hun bor sammen med mannen sin og sine to barn. Hun har bodd i Norge i fire år og har hatt permisjon fra introduksjonsprogrammet i forbindelse med at hun har fått barn. Hun har gått 6 år på skole i hjemlandet og forklarte at det var vanskelig å starte på skolen igjen i Norge fordi hun ikke har gått så mye på skole tidligere. Hun fortalte at hun tidligere jobbet på gården familien eide, før hun giftet seg. Arbeidsoppgavene bestod av å passe dyr og dyrke og grønnsaker. I tillegg lagde hun mye mat for familien. Lila mener at hun ikke har noen erfaringer fra hjemlandet sitt som hun kan ha nytte av når hun skal inn i det norske arbeidslivet.

5.4 Diskusjon og betraktninger

Kvinnene som deltar i Kvinnekurset og flyktninger generelt har med seg ulik mengde ressurser i bagasjen når de kommer til Norge. Kvinnene jeg intervjuet har begrenset grad av

kunnskap og kompetanse som er etterspurt i det norske arbeidslivet. De har med seg lite formalkompetanse, men har likevel med seg kunnskap og realkompetanse fra for eksempel arbeid på gård, café, syng, omsorgsansvar for barna og hovedansvar for matlaging i hjemmet. Samtidig er det påfallende at mange av kvinnene ikke ser på dette som en kompetanse de innehar.

Videre har jeg vist til hvordan kvinnene jeg intervjuet beskriver seg selv og ser på sine ressurser. Poenget var å vise til hvordan kvinnene ser på seg selv som avmektige og at de selv mener de ikke har med seg noen erfaringer fra hjemlandet, samtidig som jeg ønsker å få frem at kvinnene ikke er ressursløse. Kvinnene jeg har intervjuet er ulike og unike, men har likevel noen like livserfaringer hvor de har måttet reise fra hjemlandet sitt. De er kvinner fra Midtøsten og Afrika, der kultur og tradisjoner fra hjemlandet har bidratt til å forme dem. De har noen felles erfaring med å møte utfordringene som kvinne, mor, kone og innvandrere i Norge. I tillegg har de liten eller ingen skolebakgrunn som er med på å binde de sammen til Kvinnekurset som forening. Kvinnekurset kan dermed sies å bistå til å være et sammenbindende nettverk, der det kan skapes grobunn for tillit mellom kvinnene, og kan bidra til å øke kvinnes sosiale kapital og til å danne et nettverk med "vi-følelse" (Putnam, 2006, s.22). Dette skal jeg diskutere videre i kapittel 7.

I en globalisert verden ses kunnskap om ulike språk og kulturer på som en ressurs for samhandling og utveksling av både ideer, varer og tjenester (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.35). Kvinnene jeg har intervjuet har alle med seg ressurser i form av kunnskaper og erfaringer som jeg mener vil være nyttige i norsk arbeids- og samfunnsliv, selv om de ikke består av et langt utdanningsløp eller lederstillinger. De forteller om arbeidserfaring de har, men mener likevel at de ikke har noen erfaringer eller kunnskaper med seg fra livet i hjemlandet. En slik ambivalent beskrivelse av sine tidligere erfaringer som uviktig eller uten betydning knytter jeg til at kvinnene kan sies å være i en avmaktssituasjon der de ikke er klar over sine egne styrker og hvordan de ressursene de innehar kan brukes og videreutvikles. Jeg er overbevist om at alle kvinnene jeg har intervjuet har enda flere styrker, erfaringer, opplevelser og kunnskaper, men som de på grunn av intervjusituasjonen eller mangel på bevisstgjøring av egne ressurser, ikke fikk uttrykt.

Masteroppgave i samfunnsarbeid, av Isa Nathalie Simavik Bremnes, august 2019

Som jeg skal diskutere i de videre kapitlene jobber Kvinnekurset for å styrke minoritetsetniske kvinners selvtillit, selvstendighet og ressurser. I neste kapittel skal jeg se på kvinnenes forventninger til å delta i Kvinnekurset

6 Kvinnenes forventninger til Kvinnekurset

I dette kapitlet skal jeg belyse kvinnenes forventninger til Kvinnekurset, samt trekke frem kvinnenes innflytelse på egen deltakelse i Kvinnekurset. Jeg skal vise til hva som har kommet frem fra analysen av datamaterialet og knytte det til teori fra samfunnsarbeid. At deltakerne blir hørt og behandlet med respekt er en viktig målsetting, spesielt i obligatoriske og omfattende kvalifiseringsprogram (Djuve & Kavli, 2015, s.78). Konkret informasjon fra kvinnene om hva slags informasjon de har fått om kurset og det tilbudet de har fått, kan både gi utfyllende kunnskap og samtidig være et viktig bidrag til de som er ansvarlig for å utforme og iverksette introduksjonsprogram. Jeg skal særlig se på tre ulike forventninger som kom til uttrykk gjennom intervjuene. Disse er: forventninger til å lære norsk og om matlaging, forventninger til arbeid og forventninger til å samarbeide med hverandre.

6.1 Forventninger knyttet til å lære norsk og om matlaging

En av forventningene knyttet til å delta i Kvinnekurset dreide seg om å lære seg det norske språket. Darya beskriver betydningen av å lære norsk og motivasjonen til å delta i ny introduksjonsordningen slik:

"Jeg håper jeg skal lære norsk, jeg liker å lære norsk, fordi jeg kan ikke snakke mye. Når noen folk snakker med meg forstår jeg ikke. Hvis jeg skal gjøre noe, jeg klarer å forstå noe, men jeg klarer ikke å uttrykke meg eller å snakke til dem. Hvis jeg skal til legen klarer jeg ikke snakke. Det er det som er problemet".

Darya trekker frem at hun har et behov for å lære norsk slik at hun kan uttrykke seg i hverdagslige situasjoner. Språk er et redskap for følelsesmessig og intellektuell kontakt mellom mennesker, der man blant annet kan motta og formidle opplysninger (Skytte, 2019, s.139). For mennesker som befinner seg i en vanskelig livssituasjon kan profesjonell hjelp være en viktig del av de sosiale kontaktpunktene den enkelte omgås med (Larring & Stjernø, 2010). Uten å kunne det norske språket kan Darya bli hindret i å fungere på ulike sosiale arenaer, noe som kan føre til lav sosial kapital. Dette kan føre til opplevelse av maktesløshet der Darya ikke klarer å uttrykke seg i de hverdagslige situasjonene som for eksempel legebesøk som hun selv beskriver.

Darya bor sammen med mannen sin og sine fire barn. Å lære det norske språket har ikke bare betydning for henne selv, men også i ulike situasjoner og ulike arenaer med barna, som for eksempel barnehage, skole, fritidsaktiviteter, legebesøk, leksehjelp osv. Mennesker har behov for sosial deltakelse (Henriksbø & Sudmann, 2011, s.56). Darya fortalte at hun bruker å gå rett hjem etter skolen og ikke er mye ute av huset. Hun liker å oppholde seg inne og har ikke tid til å delta på den frivillige kaféen de har i kommunen, fordi hun må passe barna på kvelden. Det er mannen hennes som tar med barna med på ulike sportslige aktiviteter. Å skulle delta i det norske samfunnet eller å følge opp barna på ulike arenaer kan være vanskelig dersom man ikke forstår språket eller ikke klarer å uttrykke sine meninger og behov. Det kan tenkes at det er vanskelig å være en god støtte for sine barn, dersom man ikke kan norsk. Darya kan dessuten også oppleve å bli ekskludert fra de ulike arenaene barna befinner seg på, noe som påvirker hennes sosiale nettverk og relasjoner til for eksempel andre foreldre, lærere, trener osv.

Newa mener det er viktig å lære norsk, og at det blir lettere for henne om hun lærer det norske språket. Jeg spurte Newa hvilke tanker hun hadde rundt et introduksjonsprogram som hadde fokus på matlaging. Hun forklarte det slik:

"Først og fremst må jeg lære språket, språk er viktig. Det er vanskelig for meg å høre hva folk sier, men hvis jeg kan bedre norsk blir alt lettere. Men akkurat nå har jeg problemer med norsk. Jeg har problem med å forstå hva folk sier. (...) språk er viktig."

Språket kan brukes for å uttrykke og formidle følelser, vår kognitive forståelse av omverdenen, våre kulturelle verdier og normer (Skytte, 2019, s.139). Uten å forstå det norske språket kan det både bli vanskelig å uttrykke seg, men også å forstå hva andre ønsker å formidle. Dette kan føre til begrenset tilgang til å utvikle sine sosiale nettverk og relasjoner til blant annet naboer og andre kontaktpunkter i for eksempel barnas omgangskrets, som videre kan knyttes til lav sosial kapital.

Lila er også opptatt av å lære norsk. Jeg spurte hva hun ønsket å lære med å delta i introduksjonsordningen med fokus på matlaging. Hun fortalte:

"For meg er det aller viktigste å lære meg språket (...). Jeg har lagt merke til at det ikke er mye språklæring her, men jeg ønsker å lære meg å lage mat og sånt, og se hvordan det blir i fremtida."

Lila påpeker at det ikke er mye språklæring i programmet. Dette kan ha noe å gjøre med at jeg hadde intervjuene helt i oppstarten av introduksjonsordningen, før de var kommet skikkelig i gang med undervisningene. Det kan også ha noe å gjøre med at Lila er vant til en annen type introduksjonsordning der undervisningen i større grad foregår i klasserommet, enn denne typen introduksjonsordning som er på kjøkkenet tre dager i uken.

Lila ønsker å lære norsk fordi hun synes det er vanskelig å forstå alt folk sier når de snakker og at det er vanskelig å svare på norsk. Fra livet i hjemlandet er hun vant til å kunne gjøre alt hun ønsket på egenhånd og når hun selv ville, i tillegg forstod hun hvordan samfunnet fungerte. Livet hun har fått i Norge har blitt svært annerledes, der hun må be om tolk hele tiden. Hun fortalte: *"Her er det vanskelig å kommunisere og forstå ting, men i Eritrea kan jeg gjøre alt det jeg ønsker selv"*. Hun fortalte videre at alt blir mye enklere når hun lærer det norske språket og får seg en jobb. Jeg spurte Lila hvilken betydning arbeidslivet har for henne. Hun svarte slik:

"Det er ikke bare inntekt man må tenke på, man må tenke på at man integrerer seg i samfunnet. Det er mye annet enn inntekt man tenker på (...). Jeg bor i Norge og jeg må delta i samfunnet, være med andre og klare meg selv som alle andre, tenker jeg."

Lila ser behovet for å lære norsk og ønsker å bli integrert. Slik jeg ser det virker det som Lila ser viktigheten av å bli integrert og delta i samfunnet sammen med andre mennesker. Sosiale nettverk er viktige gjennom hele livet (Ødegård m.fl., 2014, s.40). Det å ville å bli integrert og delta i samfunnet kan knyttes til et ønske om å øke eller opprettholde sin sosiale kapital som hun er vant til å ha fra hjemlandet. De sosiale nettverkene kan bidra til å skape samhold og gi trygghetsfølelse (Ødegård m.fl., 2014, s.40). Å komme til et nytt land der man ikke forstår språket og hvordan samfunnet fungerer tenker jeg kan bidra til å gjøre mennesker utrygge og usikre. Å utforske og utvikle sine sosiale nettverk og relasjoner til andre mennesker kan derfor være viktig for å utvikle tillitsfulle relasjoner til andre.

Latifa var tidligere analfabet og kunne ikke lese eller skrive, verken på morsmål eller på norsk. Latifa beskriver sin opplevelse av tidligere erfaring med introduksjonsprogrammet slik:

"Sønnen min har begynt å skrive til meg på morsmål og nå kan jeg sende meldinger tilbake til han. Jeg har hatt nytte av introduksjonsprogrammet og jeg håper og tror jeg får nytte av dette programmet også."

Tidligere erfaring med introduksjonsprogram har vært nyttig for Latifa, der hun nå har lært seg å lese og skrive. Latifa håper hun skal få lære å lage arabisk, eritreisk og norsk mat gjennom å delta i ny introduksjonsordning. Hun fortalte at hun ikke kan lage norsk mat enda, men at hun gjerne vil lære å lage det dersom noen lærer henne. Hun er vant med å lage mat for familien og for gjester, og hun liker å lage mat hjemme.

Flere er inne på forventningen om å lære norsk og samtidig lære å lage mat. Esila tror hun kan lære mye i den nye introduksjonsordningen med fokus på matlaging:

"Jeg har lyst å lære både norsk og å lage mat. Kombinasjonen mellom de er helt supert, fordi å lage mat helt alene uten å lære språk, da benytter jeg ingenting".

Å lære norsk krever mye egeninnsats hos den enkelte. Esila forklarte hvordan hun skulle lære norsk best mulig: *"Jeg må jobbe hardt hjemme, konsentrere meg, og følge med på hva læreren sier"*. Hun virker motivert for å lære norsk og ser mange muligheter etterpå med å være i et introduksjonsprogram med fokus på matlaging.

6.2 Forventninger knyttet til arbeid

En annen forventning fra kvinnene knyttet til Kvinnekurset dreide seg om arbeidslivet. Darya ønsket å delta i Kvinnekurset fordi:

"Jeg ønsker å jobbe på kjøkkenet og med mat".

Darya ønsket på sikt å starte sin egen restaurant der hun kan lage og servere mat, og samtidig bruke sine egne erfaringer og kunnskaper om matlaging. Hun ønsker å lage mye av den Syriske maten i Norge, men ønsker også å lære og lage norsk mat. Hun håper at andre kommer til å like maten hun skal lage.

Før Lila begynte i Kvinnekurset hadde hun ikke tenkt på å jobbe med matlaging. Jeg spurte videre hva hun tenkte om å jobbe med matlaging etter introduksjonsprogrammet. Da svarte hun slik:

"Nei, jeg har aldri tenkt på det, men etter jeg begynte på dette kurset, tenker jeg at jeg kan prøve og se hvordan det er i fremtiden. (...) Jeg kan prøve å jobbe her og se hvordan det er og se hva livet holder for meg. Å jobbe på restaurant er helt greit for meg. Det er ikke noe vanskelig".

Lila hadde i utgangspunktet ikke sett for seg å arbeide innen restaurant og matfag. Likevel kan det se ut som hun har blitt motivert til å prøve retningen innen matlaging.

Esila mener at både penger og erfaring er viktig når man skal ut i det norske arbeidslivet. Hun klarer ikke se for seg noen spesiell arbeidsplass nå, men fortalte at hun kanskje kan tenke på det i fremtiden. Esila fortalte om mulighetene etter introduksjonsprogrammet slik:

"Å lage mat gir mange muligheter etterpå, jeg kan jobbe på restaurant eller åpne noe eget. Kanskje jeg kan jobbe på gamlehjem eller noen ønsker at jeg skal lage mat hjemme hos dem."

Esila virket positiv til at det finnes mange muligheter for henne etter Kvinnekurset. I tillegg til de mulighetene Esila ser, kan man på arbeidsplassen få viktige sosiale kontakter utenom familien, samt lære de språklige og sosiale ferdighetene som er nødvendig og nyttige i det norske samfunnet (Østby, 2004, s.18). Slik jeg forstår det kan arbeid bidra til å øke kvinnes sosiale kapital og utvide deres sosiale nettverk, i tillegg til at kvinnene kan tilegne seg mer kunnskap som er nyttig i det norske samfunnet.

6.3 Forventninger knyttet til samarbeid

For Latifa var det flere ting som var viktig med å delta i Kvinnekurset. Hun mente det var mye hun vil ha nytte av med å delta i et introduksjonsprogram med fokus på matlaging. Hun fortalte det slik:

"Det er veldig bra hvis jeg lærer meg å lage mat, lærer meg språket og lærer meg å skrive. Det tror jeg at jeg vil ha veldig mye nytte av. Jeg har gått på skolen i tre år, jeg

tenker at man lærer språket med å være sammen med andre (...). Jeg tror man forstår språket bedre når man må snakke med andre (...) Jeg forstår når folk snakker, men det er vanskelig for meg å svare".

Latifa synes det er vanskelig å svare når folk snakker norsk til henne og mener det er viktig å få øve på å bruke språket og snakke norsk sammen med andre. Flere av informantene mente at å samarbeide med de andre kvinnene i Kvinnekurset var viktig både for å bli flinkere i norsk og for å bedre sinemuligheter til å få jobb. Jeg spurte Esila hva som kunne bedre hennes muligheter for å få jobb i Norge. Hun svarte slik:

"Samarbeid og lære av hverandre. Jeg kan lære av de andre damene hvordan jeg skal lage mat".

Esila mente at kvinnene kan lære av hverandre, og at hun kan lære å lage mat fra de andre kvinnene i Kvinnekurset. Alle kvinnene har som mål å bli flinkere både til å snakke og skrive på norsk. Flere av kvinnene har et ønske å samarbeide og jobbe sammen om det felles målet om å bli flinkere i norsk og å lage mat. Gjennom feltarbeidet opplevde jeg at kvinnene viste gjensidig respekt for hverandre og rom for at hver enkelt utvikler seg i sitt tempo.

Lila forklarte det slik da jeg spurte om hvordan hun ville beskrive å være i en gruppe sammen med kvinner som har ulike kulturer:

"Jeg tenker at vi kan hjelpe hverandre med språket, spørre hverandre, støtte hverandre, og lære oss hvordan man lager mat. Jeg tenker det blir bra samarbeid".

Lila var en av de som snakket godt norsk og bidro til å oversette det tjenesteyterne snakket om, til noen av de som ikke forstod hva som ble sagt. For Lila hadde det ikke betydning at kvinnene i Kvinnekurset var på forskjellig norsknivå. Hun fortalte det slik:

"Det har ikke så mye å si, vi er på forskjellig nivå. Det er noen som akkurat har begynt her og akkurat har begynt med norsken. Men jeg tenker litt på de som allerede kan en del norsk, og sitte i samme gruppe med de som akkurat har begynt, det kan jo være litt vanskelig for de som er flinke burde vært på et høyere nivå der de kan lære enda mer. Men dette her er min mening, jeg vil ikke snakke for noen andre nå. Det er mye

samarbeid, for eksempel hvis det er noe jeg har forstått og det er noen fra samme land som meg ikke har forstått, da kan jeg forklare henne for vi hjelper hverandre på den måten også. Vi pleier å hjelpe hverandre med det vi kan".

Mange av kvinnene snakket om at de ønsket å samarbeide med hverandre, hjelpe hverandre og lære av hverandre. Jeg forstår dette som et slags kollektiv empowerment. Det fellesskapet kvinnene inngår i kan ses på som et sammenbindende nettverk, og kan forsterke kvinnenes identitet. Kvinnene var åpne for å lære av hverandre og hjelpe de som har behov for det.

Darya fortalte at hun lærte av å høre på at de andre kvinnene snakket norsk.

Med et ønske om å hjelpe hverandre kan kvinnenes kollektive empowerment styrkes.

Kvinnene går sammen og hjelper hverandre fra å være avmektige, i form av for eksempel dårlige språkkunnskaper, til å bli mektige, der språkkunnskapene hele tiden forbedres (Askheim & Starrin, 2007, s.89).

6.4 Kvinnenes innflytelse på egen deltakelse i Kvinnekurset

Programrådgivere, lærere og andre involverte i introduksjonsordningen møter en svært bred og sammensatt gruppe deltakere som alle har ulikt utdanningsnivå, ulik familiesituasjon, erfaring og helse. I tillegg skiller deltakere i introduksjonsprogram seg fra hverandre med tanke på hvor sterke meninger de har, og hvor sterkt de gir uttrykk for dem (Djuve m.fl., 2011, s.68). Deltakernes aktive involvering i å planlegge egen introduksjon kan derfor variere. Jeg spurte Latifa hvordan hun fikk vite om ny introduksjonsordning og hvordan hun ble påmeldt kurset, da svarte hun slik:

"Det var sånn at jeg fikk vite om kurset, så fikk jeg det anbefalt. Det var sånn at noen andre ville jeg skulle være med, og jeg godtok at jeg skulle være med. Jeg synes ikke det var en dårlig ting. Det var ikke at noen andre hadde tatt det valget, men det var ikke noe jeg kom på selv heller. Jeg synes ikke det var en dårlig ting".

Latifa synes nødvendigvis ikke det er negativt å delta i Kvinnekurset, men slik jeg tolker det opplever hun heller ikke eierskap eller medvirkning til å ha tatt del i beslutningsprosessen om å delta i Kvinnekurset. Flyktninger har stort behov for råd og veiledning for å finne ut av fremtiden og kvalifiseringen i Norge (Lillevik & Tyldum, 2018, s.6), samtidig viser NOU

(2001:20) (s.5) til at utarbeidelsen av innvandreres kvalifiseringsplan aktivt bør ivareta medvirkning fra den det gjelder.

Et annet eksempel fra deltakelse i programmet og tanker om fremtiden er fra intervjuet med Lila, der hun forteller:

"Jeg har aldri bedt om å begynne på dette kurset, som sagt sa de til meg at dette kan bli noe bra for meg, for jeg kan lære noe nytt her. Jeg vil gå på skole, lære meg språket, gå på grunnskole og videregående, og ta utdanning. Jeg vil gå helselinja, for jeg elsker å jobbe på sykehjem. Det er det jeg ønsker egentlig, det er det jeg vil jobbe med. Jeg vet ikke hvorfor, men det er absolutt det jeg ønsker"

Lila fortalte at hun ikke har bedt om å delta i Kvinnesporet. Slik jeg forstår Lila har hun klare mål om hva hun ønsker å gjøre i fremtiden, som handler om å kvalifisere seg til å jobbe på sykehjem. Lila ble fratatt makten og innflytelsen over innholdet i introduksjonsprogrammet og kan dermed oppleve avmakt med å delta i et introduksjonsprogram som kvalifiserer henne til et yrke hun ikke ønsker å arbeide i. Dette kan føre til økt grad av umyndiggjøring.

En annen erfaring med saksbehandler og planleggelse av kvalifiseringstilbudet var Newa, som fortalte:

"Det var en dame på Nav som fant dette kurset for meg, hun har hjulpet meg. Men før det spurte hun meg hva jeg ønsket meg og hva jeg hadde kunnskap om fra hjemlandet. Jeg svarte henne at jeg ikke har jobbet i hjemlandet, men at jeg drev med kafeen min, som jeg fortalte deg (...). Hun sa at de trenger også folk med sånne kunnskaper. Ja, det var derfor jeg begynte her".

Selv om Newa har erfaring med cafédrift fra tiden hun bodde i Eritrea fortalte hun både de som jobber på Nav og i forskningsstudien at hun ikke har jobbet i hjemlandet. Hun fortalte i forskningsstudien at hun ikke kan ta i bruk noen av erfaringene fra kafeen i Eritrea når hun en dag skal jobbe i Norge. Slik jeg ser det har Newa med seg både kunnskaper og ferdigheter fra cafédriften i Eritrea som hun kan ha nytte av i Norge. Sett i lys av Askheims (2012, s.35) teori om empowerment kan Newas posisjon bli styrket med å ta utgangspunkt i ressursene hun har med seg fra hjemlandet. Dersom Newa får hjelp til å verdsette de erfaringene og den

kunnskapen hun har fra kafédrift og dermed tilegne seg mer makt og kontroll over sitt eget liv gjennom å få oppbygget individuell styrke og selvtillit, kan Newa oppnå økt grad av empowerment (Askheim, 2012, s.36). På denne måten kan introduksjonsprogram som verdsetter funksjonell språklæring og empowerment bidra til å øke deltakernes grad av empowerment.

Jeg spurte videre hva Newa kunne tenke seg å jobbe med i fremtiden her i Norge. Da fikk jeg dette svaret:

"Da Nav spurte meg hva jeg ville jobbe med sa jeg til dem at jeg kan jobbe som vaskedame, jobbe med renhold. (...) jeg kan prøve å jobbe med for eksempel renhold eller som jeg drev med før, café, lage kaffe og te (...). Men når det gjelder dette kurset, hva er det vi lærer her og er det nyttig for fremtiden min? Hjelper kurset meg nå?"

Når Newa spurte meg hva hun skal lære i Kvinnekurset og om det vil være nyttig for henne, er det flere ting jeg blir nysgjerrig på å reflektere over. Jeg undres over om jeg har vært tydelig nok når jeg har forklart min rolle som student før jeg intervjuet henne. Hva vet hun om en masterstudie og årsaken til hvorfor jeg intervjuer henne? Hvilken informasjon har hun fått om Kvinnekurset fra tjenesteyterne? Og i hvilken grad har hun forstått informasjonen hun har fått?

Lederne av prosjektet presenterte på workshopen at kvinnene i en evaluering, noen uker etter oppstarten av prosjektet, ga uttrykk for at de ikke visste hvorfor de deltok og hva de skulle gjøre på kurset. Lila forklarte det slik når jeg spurte hva hun visste om deltakelsen i Kvinnekurset: "Jeg er ikke så kjent med kurset, men det var bare det at vi skulle lage mat her og så skulle maten bli solgt". En annen kvinne, Latifa, forklarte hva hun skulle gjøre i Kvinnekurset slik: "Vi har egentlig ikke fått så mye informasjon, nå vet jeg bare at jeg deltar". De som driver Kvinnekurset har gjerne klare mål for det de jobber for å oppnå og vet hva som skal foregå underveis i kurset, mens kvinnene ikke har fått blitt med i den samme prosessen og fått eller forstått informasjon som dreier seg om hva de skal gjøre eller hva målet til Kvinnekurset er. I lys av det Newa, Lila og Latifa forteller har de ikke fått tilstrekkelig med informasjon om deres egen deltakelse i Kvinnekurset. Sett fra kvinnenenes perspektiv kan det sies at tjenesteyterne i Kvinnekurset på dette området har jobbet ovenfra og ned, uten å inkludere kvinnene på en tilstrekkelig og tilfredsstillende måte. Sett fra et perspektiv fra

samfunnsarbeid er det fundamentalt at de det gjelder aktivt blir involvert (Sudmann & Folkestad, 2015, s.14).

Med utgangspunkt i Arnsteins (1969, s.217) deltakelsesstige vil jeg plassere kvinnenes egen bevisstgjøring om deltakelsen i Kvinnekurset på ett av de to nederste trinnene på stigen: manipulasjon (1) eller (2) terapi – som beskriver nivået for ikke-deltakelse. I de nederste trinnene prøver de som sitter med makten å "undervise" eller "kurere" deltakerne (Arnstein, 1969, s.217), som i dette tilfelle gjelder noen av mine informanter. Videre kan en slik praksis knyttes til det Freire (1999, s.55) beskriver som *bankundervisning*. Saksbehandleren kan sees på som lærerne Freire beskriver som de allvitende og kvinnene blir ansett på som de uvitende. I *bankundervisningen* blir mennesket bare i tilværelsen og ikke som en del av tilværelsen eller sammen med omgivelsene (Freire, 1999, s.59). Djuve m.fl. (2011, s.69) viser til to utslag som kan forekomme fra programrådgivere til deltakere som har svakt uttalte meninger om mål eller innhold i introduksjonsprogrammet: "*enten treffer programrådgiverne blink og styrer deltakeren i en retning hun senere vil oppdage er riktig for henne*". Alternativt "*greier ikke programrådgiveren å fange opp deltakerens ambisjoner og styrer deltakeren i en annen retning enn den ønsker*". Utfallet som Djuve m.fl. (2011, s.69) beskriver der programrådgiveren ikke har klart å fange opp deltakerens ambisjoner og ønsker ser ut til å ha oppstått hos flere av deltakerne i Kvinnekurset.

Et annet moment som kan være verdt å belyse angående kvinnenes opplevelse av egen deltakelse i Kvinnekurset er at tjenesteyterne i Kvinnekurset hadde tilrettelagt for en evaluering i form av dialog der kvinnene fikk uttrykt sine meninger. Samfunnsarbeid i praksis handler om kollektivt arbeid for endring og vil alltid innebære dialog (Sudmann & Folkestad, 2015, s.10). Dialog kan bidra til bevisstgjøring, økt kunnskap og forandring, som videre kan øke makt og innflytelse hos de det gjelder (Freire i Ellingsen & Skjefstad, 2015, s.104). En slik dialog som ble tilrettelagt kan knyttes til empowerment, der kvinnene har oppnådd mot til å fortelle deres virkelighetsoppfatning til tjenesteyterne, de som sitter med makten (Ledwith, 2011, s.162). Freire tar utgangspunkt i at de det gjelder har kunnskaper, erfaringer og ønsker som aktivt må tas i bruk i sosiale endringsprosesser (Freire, 1999). I denne situasjonen hadde kvinnene selv erfaringer og opplevelser av at de ikke hadde fått nok informasjon om sin egen deltakelse i Kvinnekurset. Gjennom felles innsats kan mennesker selv bedre sine muligheter for sosial deltakelse og være med på å endre sine livsbetingelser (Henriksbø & Sudmann, 2011, s.52). Kvinnene hadde oppnådd mot til å fortelle tjenesteyterne om hvilke erfaringer

og opplevelser de hadde knyttet til Kvinnekurset. Dette kan knyttes til kollektiv empowerment, der kvinnene sammen kunne føle seg sterkere, som videre kan føre til en opplevelse av stolthet som utgjør en motkraft til avmakten og også klientifisering (Askheim & Starrin, 2007, s.89).

Et siste moment jeg ønsker å trekke frem dreier seg om informasjon som har blitt gitt til kvinnene i Kvinnekurset. Jeg vet at kvinnene i Kvinnekurset har fått en type informasjon om Kvinnekurset før de startet, noe som kan plasseres det tredje trinnet på Arnsteins (1969, s.217) deltakelsesstige: informasjon (3). Det tredje trinnet på stigen dreier seg i hovedsak om symbolsk deltakelse, der deltakerne får informasjon om rettigheter, ansvar og muligheter. Dette trinnet kan være et viktig trinn mot deltakernes reelle deltakelse, men fungerer ofte som en enveis kommunikasjon og informasjon fra tjenesteyterne til deltakerne, uten mulighet for forhandling (Arnstein, 1969, s.219). Informasjon er en grunnleggende forutsetning for kommunikasjon og likeverdighet i en samhandlingssituasjon, samtidig som informasjon er en forutsetning for deltakelse, som videre er en forutsetning for innflytelse (Berg & Ask, 2011, s.18). Selv om kvinnene hadde fått informasjon fra tjenesteyterne om Kvinnekurset betyr det nødvendigvis ikke at kvinnene forstod den informasjonen de fikk, selv om det ble brukt tolk. Flyktingene som kommer til Norge får mye informasjon som gjelder både anskaffelse av bolig og inventar, sikre økonomisk trygghet, forklare rettigheter og plikter osv. Mange av flyktingene klarer ikke å ta inn all informasjonen de får (Gran & Scoufia, 2018, s.15-16). Dette gjelder også den informasjonen jeg ga informantene før intervjuene, der jeg ikke kan være sikker på at kvinnene forstod den informasjonen de fikk og derfor var usikre på både min og sin egen rolle.

6.5 Diskusjon og betraktninger

Jeg har gjennom dette kapitlet vist til hvilke forventninger kvinnene har til Kvinnekurset og hvordan kvinnene opplever sin egen deltakelsen i Kvinnekurset. Alle fem informantene ga uttrykk for et genuint ønske om å lære seg det norske språket og anså det som svært viktig for seg selv å kunne det norske språket. Språket er den viktigste nøkkelen inn i store og små felleskap i det norske samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.10). Å lære seg det norske språket kan utvide kvinnenes sosiale nettverk og føre til at de får flere kontaktpunkter eller døråpnere inn i det norske arbeid- og samfunnslivet. I tillegg kan det norske språket bidra til å

øke kvinnenes grad av empowerment, der de får selvtillit og styrke av å kunne uttrykke sine tanker og meninger i hverdagslige situasjoner.

Kvinnene virket bevisste på at livet i Norge var vanskelig dersom man ikke forstod norsk, og at svake norskkunnskaper kunne være et hinder på flere arenaer. Å forstå det norske språket er grunnleggende for å bli kjent med nordmenn, for å se en jobb og til å orientere seg i samfunnet (Lillevik & Tyldum, 2018, s.60). Kvinnene oppga at de synes det norske språket var viktig for å kunne kommunisere med andre, for å få seg jobb og for å bli integrert i det norske samfunnet. Flere av kvinnene synes kombinasjonen mellom å lære norsk og å lage mat var noe de var motivert for, og at praktisk læring gjør det enklere å forstå ting.

Kvinnenes ønske om å lære norsk handlet i stor grad om å lære å lese og skrive, samt kunne uttrykke seg muntlig i hverdagslige situasjoner. Forventningene til kvinnene handlet også om muligheten til å lære å lage mat og få seg arbeid. For å nå målet om å lære seg norsk og komme i arbeid hadde kvinnene forventninger om å samarbeide med hverandre.

Noen av informantene fortalte om utfordringer med å forstå hva folk sier, andre forstod mye av det folk sa, men opplevde utfordringer med å svare og uttrykke seg på norsk.

Alfabetisering på et fremmedspråk er en langsom og vanskelig prosess (Djuve m.fl., 2011, s.36), men gjennom Kvinnekurset er målet at kvinnene skal få et introduksjonsprogram som er mest mulig tilpasset, meningsfylt, relevant og lærerikt. Å lære det norske språket består ikke bare av ord og grammatikk, men det er også et redskap for følelsesmessig og intellektuell kontakt mellom mennesker. Med språk kan man blant annet gi uttrykk for vennskap, kjærlighet, glede, misnøye og sorg (Skytte, 2019, s.139). I tillegg er språket et viktig redskap for menneskers adgang til å fungere på ulike sosiale arenaer og på arbeidsmarkedet (Skytte, 2019, s.139). Som jeg har vist til vil det norske språket ha flere betydninger for kvinnene i programmet, men vil også ha betydning for kvinnenes barn og familier. For eksempel vil det å ikke kunne uttrykke seg kunne føre til lav grad av deltakelse, egenkontroll og delaktighet, som videre kan knyttes til lav grad av empowerment for den enkelte.

Introduksjonsprogrammet skal bidra til norskopplæring og å styrke deltakernes muligheter i arbeids- og samfunnslivet.

Ut fra intervjuene forstår jeg at kvinnene i Kvinnekurset ikke helt har forstått hva deltakelsen i Kvinnekurset innebærer. Den samme oppfatningen hadde tjenesteyterne i Kvinnekurset etter

å ha spurt kvinnene om deres tilbakemeldinger på deltakelsen i introduksjonsprogrammet. Målet med Kvinnekurset og hva kvinnene skal gjøre fremover i introduksjonsordningen viser seg derfor å ha vært dårlig kommunisert til kvinnene, da kvinnene ikke visste hvorfor de deltok eller hva de skulle gjøre. Dette kan knyttes til at kvinnene opplevde tvil og usikkerhet rundt Kvinnekurset, noe som kan gjøre seg gjeldende i umyndiggjøring (disempowerment) (Ledwith, 2016, s.23).

Likevel kan man konkludere med at målet introduksjonsordningen har, som handler om å lære norsk og komme i arbeid eller utdanning etter endt program– samsvarer med kvinnes ønsker om å lære norsk og arbeide i Norge. Ut i fra de intervjuene jeg har gjort har kvinnene de samme ambisjonene som meningen med Kvinnekurset handler om, selv om de ikke vet hvorfor de deltar og hva de skal gjøre. For at kvinnene skal utvikle og bruke sine egne ressurser må de bli klar over hva som er meningen med å delta i Kvinnekurset.

7 Kvinnekurset som empowering organisasjon

I dette kapitlet skal jeg ta for meg hvordan empowerment ble forsøkt implementert i Kvinnekurset, og min forståelse av hvordan empowerment ble brukt som metode for å øke kvinnenes myndiggjøring.

Med å tilrettelegge for en introduksjonsordning med empowerment som perspektiv skal kvinnenes selvtillit styrkes, samtidig som deres tidligere erfaringer skal legges vekt på og tas i bruk i læring. En slik måte å tilrettelegge introduksjonsprogram og læring på, kan knyttes til en individorientert tilnærming til empowerment som Askheim (2012, s.35) beskriver, der Kvinnekurset tilrettelegger for å styrke kvinnene og de ressursene hver enkelt har i seg. Kvalifiseringen skal styrke kvinnenes tro på seg selv og sin egen kompetanse. På denne måten kan kvinnene selv bli bevisst over hvilke ressurser de har med seg fra hjemlandet og som de kan videreutvikle. Empowerment kan dermed bidra til personlig utvikling hos kvinnene, noe som kan bidra til å fremme målet om deltakelse i norsk arbeids- og samfunnsliv, der kvinnene oppnår økt selvtillit og selvbylde i forhold til at sine ressurser er verdifulle. Jeg skal videre vise til hvordan ambisjonene om empowerment som metode kom til uttrykk i Kvinnekurset, gjennom kjøkkenrelatert undervisning, språkundervisning og de empowermentbaserte samlingene.

7.1 Hvordan kom empowerment frem i kjøkkenundervisningen?

I den kjøkkenrelaterte undervisningen brukte kokken å sette post-it lapper på råvarer, kjøkkenredskaper og gjenstander i rommet slik at kvinnene kunne lese hva de ulike tingene var, for å huske hva de ulike tingene var, eller for at kvinnene skulle lære nye ord. Kokken gikk også rundt til kvinnene mens de lagde mat og spurte om den enkelte kunne fortelle hva hun gjorde ellers forklarte kokken kvinnene underveis hva de gjorde. For eksempel var det en av kvinnene, Hiyab, som kokte kikerter og tok av skummet som lå på toppen av det kokte vannet. Kokken spurte henne om hun visste hva hun gjorde og hvorfor hun gjorde dette. Hiyab visste ikke hvorfor hun tok av skummet, men hun visste at det måtte gjøres fordi hun var opplært til å gjøre det slik. Kokken forklarte Hiyab at det var viktig å skumme av for å unngå å få vondt i magen og at det hun gjorde het "å skumme av", og at hun kunne si "jeg skummer av" dersom hun skal fortelle noen hva hun gjør nå. Hiyab skrev ned det nye ordet og gjentok setningen høyt flere ganger. Dette er et eksempel på hvordan funksjonell språkopplæring kan virke i praksis. Hiyab koker kikerter slik hun pleier å gjøre og er

opplært til å gjøre, med å skumme av vannet. Kokken bruker den konkrete situasjonen til å profesjonalisere kunnskapen Hiyab allerede har.

På slutten av dagen spurte kokken Hiyab om hun hadde lært noen nye ord i dag og om hun kunne fortelle ordene høyt til de andre kvinnene. Hiyab fortalte de andre at hun hadde lært å si: "jeg skummer av" og hvorfor det var viktig å skumme av. Jeg opplevde at Hiyab var engasjert og stolt når hun forklarte de andre kvinnene hva hun hadde lært og hvorfor hun måtte skumme av vannet til kikertene. En slik stolthet og selvtillit kan knyttes til den emosjonelle dimensjonen i empowerment, der følelsen av å mestre noe samtidig som man er verdifull og viktig for andre kan gi den enkelte en høy grad av emosjonell energi (Askheim, 2012, s.17). De andre kvinnene skrev ned det nye ordet Hiyab hadde lært dem. Noen sa ordet høyt for seg selv mens de leste det nye ordet de hadde skrevet. Kvinnene virket både ivrig og motivert for å lære nye norske ord.

En annen ting kokken gjorde i undervisningen var å sette frem matvarer på kjøkkenbenken. Hun holdt frem forskjellige matvarer i luften mens hun spurte kvinnene hva de trodde hun holdt frem. Kokken vekslet mellom at kvinnene skulle svare høyt i kor hva de trodde hun holdt frem, andre ganger svarte en og en på hva de trodde hun holdt frem. En slik undervisningsmetode der kvinnene ble stilt spørsmål til hva de ulike matvarene var, kan knyttes til Freires frigjørende pedagogikk, som handler om at kritisk dialog kan bidra til økt kunnskap og bevisstgjøring (Ellingsen & Skjefstad, 2015, s.104). Kokken la til rette for at kvinnene selv måtte tenke og reflektere seg til hva de trodde matvarene het på norsk. Kvinnene fortalte at de kjente til alle matvarene fra før og visste hva de het på sitt språk, men trengte også å lære det norske navnet både for å lære nye norske ord, men også for å følge oppskrifter som står på norsk. En slik måte å undervise på skiller seg fra det Freire (1999, s.54-63) beskriver som *bankundervisningen*, der læreren fremstår som en som vet alt og elevene bare lytter og tar imot kunnskap. Dersom kokken drev med en bankundervisning ville hun fortalt elevene hvilke råvarer hun holdt frem, men isteden fikk hun kvinnene til å tenke kritisk og fikk muligheten til å svare selv. Her blir kvinnene inkludert i undervisningen og i læringssituasjonen. Samtidig er det verd å merke seg at noen av kvinnene ikke svarte i det hele tatt, når kokken holdt frem matvarene. Slik jeg opplevde det virket det ikke som de kvinnene forstod hva øvelsen gikk ut på. Det kan også tenkes at kvinnene ikke svarte fordi de ikke visste navnet på matvarene. Dermed kan det sies at denne oppgaven ikke var tilpasset alle i gruppen like godt. Ved å knytte deltakernes deltakelse til denne øvelsen kan noen av

deltakerne ha hatt opplevelse av ikke-deltakelse, mens andre mestret øvelsen godt og fikk opplevelse av reell-deltakelse.

Noen norske ord opplevde jeg kvinnene lærte fortere enn andre. For eksempel matvarer kvinnene brukte mye i kjøkkenundervisningen var ord kvinnene lærte fortere enn matvarer de ikke brukte så ofte. Ord som "løk", "hvitløk", "paprika", "pepper" og "salt" var ord jeg opplevde de aller fleste husket navnet på. Andre ord som for eksempel "gurkemeie" og "gjær" opplevde jeg kvinnene synes var vanskelig både å uttale og huske navnet på. Hiyab synes ordet "gjær" var spesielt vanskelig å huske. Hennes måte å huske "gjær" på var å kalle det for "poff" mens hun gjorde en bevegelse med armene der hun spriket med fingrene samtidig som hun bevegde armene utover og opp i luften. Dette gjorde hun fordi gjær ofte blir brukt når maten skal heves og hun prøvde å beskrive dette med kroppsspråket. Kokken videreførte ordet "poff" og bevegelsen når hun skulle gi de andre kvinnene informasjon om at kvinnene skulle bruke "gjær" og hva som skjedde med deigen når man tok gjær i. I dette eksempelet har kokken tilrettelagt for at Hiyab har fått bidratt med sin forståelse og innflytelse til å forme kokkens måte å undervise til de andre kvinnene. En slik deltakelse kan knyttes de øverste trinnene på Arnsteins (1969, s.217) deltakelsesstige makt (7) og borgerkontroll (8), der Hiyab har fått tildelt reell deltakelse og påvirkningskraft i undervisningen. Måten kokken bruker Hiyabs forståelse av ordet "gjær" viser både til anerkjennelse og Freires (1999) frigjørende undervisning, der kokken tar utgangspunkt i Hiyab som et bevisst vesen med kunnskap og erfaring. Med et slikt syn for å inkludere deltakerne ser kokken på kvinnene i programmet som kreative, kompetente og handlende aktører, noe samfunnsarbeid tar utgangspunkt i (Henriksbø & Sudmann, 2011, s.52)

7.1.1 Signaturrett som ressursbygging for kvinnene

Den kjøkkenrelaterte undervisningen i Kvinnekurset startet de første ukene med at kvinnene skulle lage sin signaturrett fra hjemlandet. Med signaturrett menes det at hver kvinne skulle lage og lære bort å lage en valgfri matrett fra hjemlandet, gjerne som kvinnene hadde laget i hjemlandet og følte seg trygg på å lage. Noen av signaturrettene som ble laget var for eksempel injera, sambosa, kebab hindi og kurdisk grønnsakssuppe. Å lage kvinnenes signaturrett hadde en pedagogisk tilnærming i form av at kvinnene skulle ta i bruk sine hverdagerfaringer som ved hjelp av faglige læringsaktiviteter skulle bidra til kvinnenes faglige yrkeskvalifisering. Kvinnene fikk målrettede oppgaver som de skulle løse hver for seg og i fellesskap. Oppgavene bestod for eksempel av å handle inn matvarer, lage ulike

matretter, finne oppskrift fra eget hjemland og lære bort å lage sin valgfrie signaturrett, samt presentere sin egen signaturrett. I tillegg til å lage maten i signaturretten fikk kvinnene ulike ansvarsoppgaver der noen skulle ha ansvar for å dekke bord, mens andre fikk et større ansvar for oppvasken. Kvinnene skulle med utgangspunkt i sine hverdagserfaringer lære å utføre bestemte handlinger som å lage mat på ulike tilberedningsmåter, handle nødvendige matvarer, oppbevare ulike typer matvarer og utføring av riktig renhold og hygiene. Delt ansvar og sosiale aktiviteter kan bidra til å styrke deltakernes myndiggjøring (Zimmerman, 2000, s.52).

Dagen før signaturretten skulle lages, gjerne i språkundervisningen, ble det utarbeidet en oppskrift til signaturretten som skulle lages. Det ble tilrettelagt fra en av lærerne at deltakeren som skulle lage sin signaturrett startet med å vise bilder av signaturretten til de andre kvinnene, samt fortelle de andre kvinnene om den. Her fikk kvinnen med sin signaturrett spørsmål om for eksempel hvor og når man spiser matretten, hvordan den er å lage, om den har noen kulturell betydning i hjemlandet og lignende. For å realisere målet om inkludering og aktiv deltakelse jobber man i samfunnsarbeid nedenfra og opp i arbeidet med å ivareta behovene til deltakerne (Sudmann & Folkestad, 2015, s.10). For å inkludere alle kvinnene i Kvinnegruppen i utarbeidelsen av oppskriften brukte læreren å spørre de andre kvinnene om de kjente til retten fra før eller om de har lignende retter i deres hjemland. I tillegg skulle de andre kvinnene gjette på norsk hvilke ingredienser retten inneholdt, ut fra bilder de fikk se. Dette kan ses på som en form for kritisk læring, der kvinnene blir oppfordret til å svare på spørsmål knyttet til den aktuelle signaturretten. Deltakeren med signaturretten skulle gi tilbakemeldinger på hva som var riktig og hva som ikke var riktig ingrediens. Kvinnene fortalte ingrediensene på norsk, og fikk samtidig språktrening. Videre ble det utarbeidet en oppskrift og en handleliste.

Å handle inn ingredienser til matlaging er en del av å profesjonalisere undervisningen med de hverdagslige erfaringene til kvinnene. På denne måten man kan styrke kvinnene til å bli trygge på å handle på butikken og bli kjent med norske matvarer. Jeg spurte Darya hvordan hennes familie organiserte handlingen på butikken. Hun fortalte at det bare var mannen hennes som handlet på butikken. Hun hadde vært med å handle inn matvarer sammen med de andre kvinnene i Kvinnekurset og fortalte at: *"Jeg skjønner alle tingene jeg trenger for å kjøpe mat på butikken"*. Darya kjenner til matvarene på butikken, og hadde mestret å handle på egenhånd. Dette viser et eksempel på hvordan rollene i hjemme er fordelt på en annen

måte enn hva vi gjerne er vant med i Norge, der begge partene gjerne må handle inn til husholdningen.

Jeg la merke til at kvinnene visste hvilke ingredienser sin egen signaturrett inneholdt uten å følge noen spesiell oppskrift. De visste mengden av hver matvare og hvordan den skulle tilberedes. I tillegg var det flere av kvinnene som fortalte at de brukte å måle måleenheter etter antall kopper og ikke etter dl og liter eller gram og kilo, slik som det ofte brukes for å følge norske oppskrifter. På kjøkkenet fantes det en kjøkkenvekt som kokken brukte for å vise kvinnene de ulike måleenhetene og kvinnene fikk selv prøve å måle opp ulike matvarer. Darya fortalte det slik da jeg spurte henne om hva hun synes om praktisk læring:

"Det er bedre å knytte sammen det praktiske arbeidet med teori. Jeg synes det er vanskelig å måle. Før kunne jeg ikke måle når jeg hadde oppskrift, jeg har aldri brukt måleenheter før, hvor mange gram eller kilo, men her lærer jeg enda mer."

Selv om kvinnene ikke har brukt måleenheter før, har de likevel klart å lage mat til ulike anledninger og til familiene sine. Gjennom å bruke kjøkkenet som læringsarena har kvinnene selv fått lært og prøvd å bruke kjøkkenvekt når de måler enheter. På denne måten har Darya og de andre kvinnene lært seg de ulike type måleenhetene vi bruker i Norge og hvordan hun skal bruke de når hun lager mat. Når kvinnene selv får prøve å bruke kjøkkenvekten for å lære om kilo og gram eller finne riktig antall dl på litermål utøver kokken en frigjørende pedagogikk, som Freire beskriver. Kvinnene blir ansett som bevisste vesener der bevisstheten er rettet mot tilværelsen (Freire, 1999, s.63). Det motsatte ville vært bankundervisning, der Freire (1999, s.56) beskriver læreren slik: "læreren handler og elevene har fått følelsen av å handle gjennom lærerens handling". I bank-oppfatningen ville kokken lagt matvarene på vekten og fortalt kvinnene hvor mye det veide, eller fylt opp litermålet og fortalt hvilket tall det viste. Dersom kokken hadde brukt bankundervisningen som metode for læring hadde kokken fylt elevene med informasjon til oppbevaring og kvinnene ville blitt passive (Freire, 1999, s.59). I motsetning har kokken tilrettelagt for en problemrettet undervisning der kvinnene selv fikk praktisere læring gjennom å prøve og utforske gjennom egen handling.

Noe jeg la merke til når kvinnene lagde signaturretten på kjøkkenet var at de andre kvinnene så på hva kvinnene med signaturretten gjorde, eller hva noen andre av kvinnene gjorde - og gjorde det samme. Alle råvarene lå på kjøkkenbenken, men ofte visste ingen av de andre

kvinnene hvordan kvinnen med signaturretten ville at råvarene skulle tilberedes. Noen av kvinnene spurte kjøkkensjefen for eksempel hvordan hun ville at paprikaen skulle skjæres, eller hvordan løken skulle være delt. Kvinnene som snakket samme språk som kjøkkensjefen spurte av og til på sitt språk, men jeg opplevde også at de spurte på norsk. Kvinnene som ikke kunne kjøkkensjefen sitt språk spurte på norsk eller fant ut av hva de skulle gjøre ved å se på hva andre gjorde. Lila beskrev hennes opplevelse av den matrelaterte undervisningen slik:

"(...) når det gjelder mat, er det ikke mye veiledning vi har her, vi får beskjed på begynnelsen også lager vi det selv. Men vi har ikke holdt på lenge med dette (...). men når jeg fikk beskjed om å begynne på dette kurset trodde jeg det var noen som skulle komme og lære oss å lage mat, det var sånn jeg hadde forstått det".

Flere ganger når jeg var på kjøkkenet med kvinnene smakte kvinnene på maten underveis for å vite hvordan maten smakte, for å kjenne hva mer som måtte tilsettes eller for å smake på mat man aldri har smakt før. Når de smakte på maten fikk kvinnen med sin signaturrett ofte komplimenter fra de andre kvinnene om at maten var god og at hun hadde vært flink. Å få positive tilbakemeldinger tenker jeg er viktig og som kan bidra til blant annet å styrke selvtilliten og selvilde hos hver enkelt kvinne. Styrking av selvtillit og selvilde kan bidra at kvinnene opplever mestring og føler seg mer empowered (Askheim, 2012, s.11-12). Her velger jeg å knytte selvtilliten til den emosjonelle dimensjonen av empowerment, som kan gi emosjonell energi når mennesker deltar i ulike sosiale sammenhenger og kommer til sin rett (Askheim, 2012, s.17). I lys av Askheim (2012) oppfatter jeg at kvinnene kan bidra til å gjøre hverandre mer empowered med å anerkjenne styrkene hos hverandre. Å delta i en gruppe sammen med andre mennesker som er støttende, kan bidra til kollektiv empowerment.

Det hendte at noen av kvinnene hadde laget andres signaturrett tidligere i sitt eget hjem, og da gjerne på en litt annen måte. Jeg opplevde at noen av de som hadde laget matretten tidligere kommenterte og kritiserte hva de mente manglet i signaturretten. Slike kommentarer kunne for eksempel handle om det var for lite salt, at maten skulle vært laget med ris istedenfor poteter, eller andre ting som burde vært gjort annerledes. Å få sin signaturrett kritisert tenker jeg kan føre til det motsatte av å styrke individet, noe som kan føre til tvil og usikkerhet hos kvinnene og forsterke umyndiggjøring (Ledwith, 2016, s.23). Følelser som tvil og usikkerhet kan knyttes til lav emosjonell energi, der mennesker kan føle seg mislykket og usikker på om det de gjør er riktig (Starrin i Askheim, 2012, s.17). Kvinnenes signaturretter skal bidra til at

kvinnene opplever mestring og styrke deres myndiggjøring og identitet, med å lage mat de liker å lage hjemme, ikke få kvinnene til å føle seg mislykket og umyndiggjort. Noen av kvinnene hadde uttrykt misnøye med at maten de lagde eller måten de lagde maten på ble kritisert av andre. Selv om jeg ikke var vitne til det selv, fikk jeg fortalt av tjenesteyterne i Kvinnekurset at de hadde fokusert på at ulike matretter kunne tilberedes og lages på forskjellige måter.

7.1.2 Kvinnekurset som arena for nettverksbygging

De fleste dagene det var kjøkkenundervisning hadde kokken invitert to til fire gjester som skulle få komme og spise lunsj av maten kvinnene hadde laget, sammen med kvinnene i Kvinnekurset. Gjestene som ble invitert var for eksempel folk som jobbet i kommunen, på skolen eller andre aktører nærområdet. Gjestene kunne være både kjente og ukjente fjes for kvinnene. I lys av Putnams (2006) teori om sosial kapital, forstår jeg Kvinnekurset som et sammenbindende nettverk, der Kvinnekurset bidrar til å styrke kvinnenenes felles identitet og tilhørighet gjennom introduksjonsordningen med fokus på matlaging. Besøk fra gjester fra ulike instanser kan knyttes til det Putnam (2006, s.22-23) beskriver som brobyggende sosial kapital, der det skapes et brobyggende nettverk på tvers av de forskjellige gruppene mellom kvinnene i Kvinnegruppen og de ulike aktørene som kommer på besøk.

Jeg fikk inntrykk av at alle kvinnene i Kvinnekurset uttrykte glede over å ha gjester å servere mat til. Kvinnene smilte og hilste på alle gjestene som kom. De virket glad og stolt over å servere maten de hadde laget. Under måltidene snakket kvinnene norsk med gjestene, noe som bidrar til både nettverksbygging og språktrening. Noen av kvinnene som ikke snakket så mye norsk, fikk hjelp av kvinnene som snakket mer norsk. Kvinnene virket glad for å møte nye mennesker de kunne bli kjent med og få prate med. Sosial deltakelse er sentralt for fellesskapsdannelse for den enkelte (Breivik & Sudmann, 2015, s.2). Med å invitere gjester fra rundt i kommunene tilrettelegger Kvinnekurset for blant annet fellesskap, inkludering og nettverksbygging, som kan være viktig for språktrening, men også for å skape kontakter for senere i arbeidslivet eller for kontakter til etablering av catering.

7.2 Hvordan kom empowerment frem i språkundervisningen?

I språkundervisningen la lærerne vekt på å bruke kvinnenenes styrker og ressurser når de underviste. Noe jeg la merke til var blant annet at lærerne knyttet den faglige teorien til ting

kvinnene kjente til fra før og prøvde å bruke eksempler som kvinnene kunne relatere til sitt hverdagsliv. En av lærerne tok opp temaet kildesortering i sin undervisning. Måten hun gikk frem på var at hun først spurte kvinnene hvordan de sorterte avfall i hjemlandet og hvordan de sorterte av avfallet sitt hjemme her i Norge. Læreren fortsatte å bruke eksempler fra kvinnenes hverdagsliv når hun skulle forklare det faglige om hvorfor vi kildesorterer og hvordan kildesorteringen i Norge fungerer. Videre knyttet hun kildesortering til den matrelaterte undervisningen, fordi kildesortering også har en betydning når de er på kjøkkenet og lager mat. Her brukte læreren kvinnenes opplevelser fra dagliglivet og knyttet de til de faglige kunnskapene som læreren skulle undervise i. Læreren viste også til en film om kildesortering.

En annen måte lærerne brukte som undervisningsmetode var at elevene skulle lage to sirkler, der halvparten av elevene sto i den innerste sirkelen med fjeset vendt mot de som sto i den ytterste sirkelen, slik at to og to personer sto vendt med fjeset mot hverandre. Alle fikk hver sin lapp med et bilde av en grønnsak, et klesplagg en årstid eller lignende – avhengig av hva undervisningen tok for seg. I forkant av øvelsen hadde læreren snakket om temaet med kvinnene. I tillegg hadde kvinnene noen ganger snakket om temaet sammen i mindre grupper eller løst oppgaver. En av gangene de gjennomførte denne øvelsen skulle de forklare den andre hvilken figur de hadde på bildet sitt. Andre ganger skulle de si ordet, uten forklaring. Samtalen kunne være slik at alle i den innerste sirkelen skulle si: "Hei, hva har du?". Videre skulle de i den ytterste sirkelen svare for eksempel: "Hei, jeg har gulrot. Hva har du?". Personen i den innerste sirkelen skulle så svare hva den hadde på bildet sitt før personen som sto i den ytterste sirkelen skulle si "skal vi bytte?". Etter at parene hadde byttet bilde skulle alle som sto i den ytterste sirkelen gå videre til neste person for å gjøre det samme. Gran og Scoufia (2018, s.17) viser til at språktrening må skje i naturlige miljøer der det skapes situasjoner der deltakerne må kommunisere på norsk. I denne øvelsen opplevde jeg at kvinnene ble utfordret på å lære nye ord samtidig som de fikk øve på å snakke høyt og til å stille spørsmål tilbake til den de snakket med. Noen av ordene kunne være vanskelig og noen av kvinnene måtte ha hjelp til uttalelse fra språklærer eller fra tolken som var i klassen.

En av lærerne viste til bilder, bevegelser eller lyder når hun skulle lære kvinnene nye ord. Hun skulle for eksempel forklare forskjellen mellom kjøttdeig av storfe og kjøttdeig av lammekjøtt. Da etterlignet læreren lyden som sauer lager samtidig som hun viste bilder av sau

når hun skulle skille mellom lammekjøtt, og lagde lyder som kuer lager når hun skulle vise til kjøtt av storfe.

7.3 Hvordan kom empowerment frem i de empowermentbaserte samlingene?

Som belyst i kapittel 6 forteller Darya at hun oppholder seg mye hjemme og ikke er så mye ute av huset. Mot slutten av feltarbeidet fikk jeg kjennskap til en hendelse der Darya var på Elkjøp for å kjøpe ny mobil. Dette var en hendelse hun snakket om på en av de empowermentbaserte samlingene. På Elkjøp hadde Darya snakket med en ansatt om hvilken mobil modell hun skulle velge. Det stod mellom en dyrere og nyere modell eller en billigere og litt eldre modell, men begge var gode modeller. Darya hadde fortalte den ansatte at hun ønsket å kjøpe den billigste mobilen. Hun overhørte to eldre norske kvinner bak seg i butikken snakke om flyktninger som kommer til Norge og at de får masse penger gratis fra NAV, men likevel kun velger det billigste. Darya sa hun synes det var ubehagelig fordi hun visste at de snakket om henne. Darya fortalte at denne situasjonen gjorde at hun ble lei seg og gjorde at hun ikke lenger ønsket å bli kjent med nordmenn. Hendelsen Darya fortalte om kan knyttes til at hun blir kategorisert av de eldre damene. En slik kategorisering kan begrense Darya sine muligheter og være et hinder for at hun skal kunne inngå i majoritetens fellesskap på en likeverdig måte, samt bli akseptert som fullverdig integrert (Rugkåsa, 2012, s.23).

Slik jeg ser det befant Darya seg i en avmaktssituasjon der hun ikke hadde muligheten til å forsvare seg da de eldre damene snakket om henne bak ryggen hennes på Elkjøp, fordi hun har begrensede norskferdigheter. De empowermentbaserte samlingene kan bidra til å kunne snakke rundt slike opplevelser og erfaringer innenfor et sosialt læringsfellesskap. I samlingene knyttet til empowerment skapes det rom for at kvinnene kan ta opp temaer de selv ønsker å snakke om eller tema som kan knyttes til deres hverdagsliv. Freire (1999, s.65) viser til at den enkelte kan betrakte seg som mer engasjert dersom den stilles overfor og blir nødt til å svare på utfordringer som er knyttet til dem selv i hverdagen. Svaret på utfordringene kan skape nye utfordringer, fulgt av ny forståelse (Freire, 1999, s.65). De empowermentbaserte samlingene tenker jeg tar utgangspunkt i en frigjørende undervisning slik Freire (1999) beskriver og tar utgangspunkt i kvinnes hverdags erfaringer.

I forbindelse med historien Darya fortalte i den empowerment baserte samlingen prøvde kurslederen å få inn den gode samtalen rundt temaet og det ble lagt vekt på at det finnes både

noen gode og dårlige mennesker, men at slike holdninger ikke nødvendigvis gjelder alle som bor i Norge. Det er i relasjoner av tillit at mennesket deler histories som blir fortalt fra hjertet (Ledwith, 2011, s.61). Kritisk bevissthet er et hjelpemiddel for å gjenopprette håp hos mennesker som føler seg håpløse eller maktesløse. Med å relatere erfaringer og opplevelser fra menneskenes hverdagsliv kan man finne kraften og styrken til å handle (Ledwith, 2011, s.53). At Darya fortalte denne historien på empowermentsamlingen, der hun våget å vise seg sårbar og maktesløs, tenker jeg er en styrke hos henne og en måte for å bekjempe undertrykkelsen hun opplevde. I tillegg forstår jeg det slik at kvinnene i Kvinnekurset samt kurslederen har vært et nettverk Darya har følt tillit til og turt å åpne seg for når hun turte å fortelle sin historie. Empowerment betyr ikke bare at vi skal skape en lærings situasjon for deltakerne for at de skal forstå verden rundt dem, men også at de skal finne motet til å snakke sannheten til makten (Ledwith, 2011, s.162). Dialog består av ord, og ord er avhengig av både handling og refleksjon (Freire, 1999, s.71).

7.3.1 Kulturelle forskjeller

De empowermentbaserte samlingene tok blant annet opp hvordan det er å være kvinne i verden, hvordan deltakerne selv forstår seg som kvinne og hvordan der er andre måter å være kvinne på. Det ble også snakket om hvordan kvinner og menn kan skape likhet og lykke sammen, samt utvikle et godt samarbeid i hjemmet. Kursholderne har forsøkt å vise til hvordan kvinnene kan beskrive rolleforskjellene fra hjemlandet og her i Norge, der kvinnene er avhengig av å gå på skole og på sikt få seg en jobb, slik at de kan bidra til å forsørge familien, noe de er avhengig av i Norge. Læreprosessene i de empowermentbaserte samlingene innebærer identitetsprosesser der kjønnsrollene kan være viktige forskjeller fra hjemlandet og Norge.

Darya mente at en utfordring for henne i arbeidslivet ville være å jobbe og ta på svinekjøtt. Hun fortalte: "*Jeg liker ikke å ta på. Jeg synes det er veldig ekkelt*". Hun fortalte videre at hun mener det er noen kulturelle forskjeller som kan være utfordrende med å jobbe i Norge. Jeg spurte om hun kunne fortelle litt mer om hvilke forskjeller hun tenkte på: "*Jeg vet ikke helt hva jeg skal si. Først tenkte jeg på at vi har frihet i Syria, men det er jo frihet i Norge også*". Darya mener arbeidslivet i Syria er bedre sammenlignet med arbeidslivet i Norge. Hun forteller hvorfor slik: "*Her blir jeg veldig trøtt, i Syria har jeg ikke så mye å gjøre. Jeg er bare hjemme*". I det nye livet i Norge er hun pliktig til å delta i et fulltids introduksjonsprogram, i tillegg til at hun gjerne har de samme pliktene og ansvaret i huset som mor og kone som hun

hadde i hjemlandet. For Darya betyr frihet at hun har fri fra skole og arbeidslivet, noe som har forandret seg etter hun kom til Norge og har fått en ny og annerledes hverdag.

En av kvinnene hadde vært fortvilet over at mannen hennes ikke forstod at hun ikke klarte å gjøre alle de tingene i hjemmet som hun brukte å gjøre i hjemlandet. Det forventes gjerne at kvinnen skal lage mat, vaske rydde, følge opp barna på skolen og legebek. En av empowermentsamlingene tok derfor utgangspunkt i at de ikke lenger bodde i hjemlandet, og det ble stilt andre krav til begge kjønnene her i Norge. Samlingen fokuserte på at det kan være lurt å snakke med mannen sin om at man må samarbeide i hjemmet og at kvinnene skal få mennene til å forstå hvilke forskjeller og begrensninger som finnes for at mennene ikke kan ha de samme forventningene som i Norge som i hjemlandet. Det ble i tillegg lagt vekt på hvordan kvinnene skulle formidle denne informasjonen til mennene, at det ikke lønte seg å være kommanderende, men prøve å få mannen til å forstå situasjonen.

7.4 Grenser for empowerment

På workshopen ble det presentert fra prosjektlederen at Kvinnekurset hadde fått tildelt et navn, som jeg velger å kalle "Spicy ladies". Det ble stilt spørsmål fra en av forskerne hvordan Kvinnegruppen hadde fått tildelt navnet "Spicy ladies". Svaret var at det var en dame i kommunen som ønsket å ta en matbestilling fra "*disse Spicy ladies*". Kvinnene i Kvinnekurset visste på det tidspunktet ikke om at de hadde fått navnet "Spicy ladies", men de skulle få det presentert på et senere tidspunkt. Samtidig ønsket lederne i Kvinnekurset å få patent på navnet, da det ikke hadde blitt brukt tidligere. Dagen etter workshopen ble det publisert en artikkel på NRK som omhandlet Kvinnekurset, der det ble skrevet at kommunen valgte å kalle prosjektet for dette.

Det å ha, få eller tilrane seg stemme i det offentlige rom, forutsetter at man får anledning til å ytre seg (Sudmann & Folkestad, 2015, s.10). Kvinnene i Kvinnekurset har ikke fått muligheten til å være med på å bestemme hva gruppen de selv deltar i skal hete. Freire (1999, s.13) mener å bli fratatt ansvar alltid har vært nedverdiggende for mennesker. Slik jeg ser det ble kvinnene fratatt ansvaret i å være med i beslutningsprosessen om å kalle Kvinnekurset for "Spicy ladies". Kvinnene har dessuten ikke fått muligheten til å fraskrive seg navnet før tjenesteyterne søkte om patent på navnet og publisert navnet i en avisartikkel. For å møte behovene til dem det gjelder, på måter som realiserer målene om inkludering og aktiv

deltakelse, må vi jobbe nedenfra og opp (Sudmann & Folkestad, 2015, s.10). I valg av navn for Kvinnekurset har ikke kvinnene blitt inkludert eller tatt med i prosessen. Det har blitt praktisert en praksis der tjenesteyterne har jobbet ovenfra og ned. Dersom man knytter denne hendelsen til Arnsteins (1969, s.217) deltakelsesstige velger jeg å plassere kvinnenenes mulighet for deltakelse på det nederste trinnet på stigen, manipulasjon (1), der det ikke har blitt tilrettelagt for at kvinnene har kunnet innvirke i beslutningsprosessen på navnet eller opplevelse av de øverste trinnene som innebærer reell deltakelse.

Når kvinnene i Kvinnekurset ikke fikk muligheten til å være med i bestemmelsen av hva gruppen skulle hete, har kvinnene i Kvinnekurset blitt fratatt sine muligheter til å vise handlekraft, egen erfaring og utvide sine kompetanser eller til å vise seg frem som kompetente aktører. Ut fra det jeg har blitt fortalt i ettertid, av forskere fra NORCE, har ikke kvinnene vært særlig begeistret for navnet, og heller ikke forstått hvorfor de fikk tildelt navnet. Uavhengig av kvinnenenes egen respons på "Spicy ladies" har handlingen bak navnet ikke tatt utgangspunkt i empowerment-tenkningen, slik Kvinnekurset baserer seg på. Freire (1999, s.73) hevder at man ikke skal påtvinge andre sin egen sannhet. I lys av Freire (1999) tenker jeg at det som er sant for noen ikke nødvendigvis er sannheten for en annen. Tjenesteyterne i Kvinnekurset påtvinger kvinnene et navn kvinnene ikke nødvendigvis identifiserer seg med. Kvinnene fikk heller ikke mulighet til innflytelse og medbestemmelse til et gruppenavn som angikk dem selv. Det kan tenkes at tjenesteyterne knyttet bruk av mange ulike krydder til Kvinnene på en positiv måte, og derfor mente at "Spicy ladies" traff gruppen. Andre kan gjerne knytte navnet til noe mer rasistisk, og at navnet kan knyttes til for eksempel "hottentott" eller andre lignende skjellsnavn. Intensjonen til navnet var gjerne gjort i beste mening, men poenget er at fremgangsmåten ble praktisert på en måte som ikke inkluderte kvinnene eller var med på å myndiggjøre kvinnene. Derimot ble kvinnene umyndiggjort og undertrykt i denne prosessen.

I prosjektbeskrivelsen ble det oppgitt at prosjektlederen skulle ha godkjent utdanning som kokk og pedagog, noe som ikke var tilfellet. Prosjektlederen mangler den pedagogiske utdannelsen og tidligere undervisningserfaring. Dette tenker jeg kan ha hatt innvirkning på blant annet utførelse av empowerment i undervisningen og forståelse av empowerment i praksis, der gruppenavnet "Spicy ladies" ikke ble utarbeidet i tråd med empowermenttenkningen.

7.4.1 Forskjeller i språkkunnskaper

Som nevnt tidligere var det flere av kvinnene i Kvinnekurset som var analfabeter. Andre hadde gått noen år på skolen, mens Esila for eksempel hadde fullført 9 år på skolen. I tillegg hadde kvinnene ulik botid i Norge, noe som gjorde at norskkunnskapene til kvinnene var på ulike nivåer.

Noe jeg la merke til under observasjonen i forhold til kvinnenes språkkunnskaper var at de kvinnene som hadde gått på skole i hjemlandet sitt og kunne lese og skrive på morsmål, behersket bedre å lære å lese og skrive på norsk. Esila som bare har bodd to måneder i Norge kunne skrive fortere enn Newa som snart hadde bodd to år i Norge. Min observasjon var at de kvinnene som allerede hadde litt norskkunnskaper før Kvinnekurset eller ikke var analfabeter, var de kvinnene som i størst grad evnet å være deltakende i undervisningen. Å være sosialt deltakende i undervisningen kan bidra til å øke kvinnenes norskkunnskaper, men også øke kvinnenes grad av empowerment. Kvinnene som ikke klarte å uttrykke seg på norsk ble gjerne passive og deltok ikke i undervisningen på eget initiativ, noe som kan føre til umyndiggjøring (disempowerment).

For eksempel var det slik at de med litt norskkunnskaper evnet å fortelle tjenesteyterne når det var ting de ikke forstod, mens de som hadde begrensede norskkunnskaper ikke mestret å uttrykke seg ble ofte passive observatører av undervisningen. Kvinnene greide ikke uttrykke for tjenesteyterne ting de ikke forstod eller ting de synes var vanskelig.

Det var forskjeller i språknivåene på kvinnene i Kvinnekurset, der noen av kvinnene var mer deltakende enn andre. De mest deltakende kvinnene var de tjenesteyterne henvendte seg oftest og mest til, og ble dermed de deltakerne som svarte og snakket mest i undervisningen. De mest deltakende kvinnene i undervisningen fikk mulighet til å styrke sin selvtillit og kunnskaper, og dermed også økt grad av empowerment. Derimot de med minst språkkunnskaper og som var analfabeter ble ikke like godt inkludert i undervisningen. To av damene, som hadde kortest botid i Norge, hadde en tolk ved siden av seg noen timer i språkundervisningen. Tolken oversatt hva læreren sa og forklarte arbeidsoppgavene de skulle gjøre. De to deltakerne fikk hjelp til å bli inkludert i undervisningen. Kvinnene som snakket samme språk som tolken kunne også spørre om hjelp dersom det var noe de ikke forstod. Tolken var likevel ikke tilstede hver dag i alle undervisningstimene. Dessuten var det kvinner som snakket andre språk enn tolken, som ikke forsto alt som ble sagt i undervisningen.

7.5 Diskusjon og betraktninger

I dette kapitlet har jeg diskutert hvordan tjenesteyterne tilrettela for empowerment i Kvinnekursets ulike undervisninger og eventuelle grenser som oppstod i empowerment for Kvinnene i Kvinnekurset.

Jeg har vist til eksempler hvor tjenesteyterne tilrettela for å bruke kvinnenes hverdagserfaringer og knyttet de til yrkeserfaringer, samt hvordan empowerment kom frem i undervisningen. Jeg har diskutert hvordan effekten av å bruke empowerment som undervisningsmetode viste seg å være positiv og gi økt grad av empowerment, der min oppfatning var at kvinnene fikk styrket selvtillit, selvbilde og opplevelse av mestring. En av kvinnene uttrykte at hun var fornøyd med den praktiske læring som inngikk i Kvinnesporet. Det kan dermed sies at tjenesteyterne har klart å tilrettelegge for undervisning som kvinnene er fornøyd med og samtidig opplever at de lærer og oppnår økt grad av empowerment.

Med fokus på at deltakerne skulle lage sin egen signaturrett opplevde jeg det som en god måte for at de andre kvinnene skulle bli bedre kjent med hverandre og for at læreren og kokken skulle bli bedre kjent med hver enkelt, samt tilegne seg kunnskap om kultur og mat fra hjemlandet. Kvinnekurset startet allerede fra begynnelsen av med å ta utgangspunkt i kvinnenes hverdagserfaringer, der kvinnene først bruker de oppskriftene de kjenner til fra før, slik at de kan ta i bruk sine egne erfaringer. Gradvis er poenget at kurset skal dreie seg mer om yrkeserfaringer, der kvinnene skal lage mat ut fra oppskrifter. I tillegg anser jeg signaturretten som viktig for å synliggjøre betydningen av hver enkelt kvinne i gruppen og en mulighet for den enkelte til å vise sine ferdigheter i en matrett de er trygg på og har laget tidligere, noe som kan bidra til økt grad av empowerment. En forutsetning for at flyktninger skal mobilisere ressurser for et nytt fremtidig liv avhenger i stor grad om de får anerkjennelse for hvem de er (Gran & Scoufia, 2018, s.16). Jeg tenker mat fra hjemlandet kan bidra til å bringe tilbake minner og gi en slags trygghet og identitet med noe de kjenner til fra før. Menneskers stemme er et uttrykk for selvtillit og er forankret i troen på at det vi har å si er relevant og verdifullt (Ledwith, 2011, s.62). Tanken bak signaturretten er at kvinnene skal bruke de kunnskapene de har fra før og bygge videre på mestringsfølelsen med å gjøre noe de er god til, som er en del av sin identitet. Kvinnenes signaturrett kan være deres stemme og en mulighet for kvinnene å fremme noe de er stolt over fra deres hjemland og vil bringe med seg

videre til Norge. Individorientert tilnærming til empowerment kan gi styrke til den enkelte, slik at ressursene den enkelte har i seg kan utvikles (Askheim, 2012, s.35). Signaturrettene kan dermed ses i lys av den individorienterte tilnærmingen til empowerment, der hver enkelt kvinne skal ta i bruk egne ressurser fra mat de kjenner til fra før når de lager sin signaturrett i Kvinnegruppen for å tilegne seg mer makt og kontroll. I starten av min observasjonsperiode opplevde jeg at flere av kvinnene virket flau over å snakke norsk når de skulle ønske alle velkommen til bords og fortelle alle rundt bordet hva de hadde fått servert. Senere i observasjonsperioden virket kvinnene mer stolte når de presenterte maten. Forutsetning for at mennesker kan delta er at de ikke er utrygge, passivisert eller undertrykt. Mennesket må føle seg som en likeverdig deltaker i fellesskapet (Freire, 1999, s.13).

Selv om undervisningen hadde et stort fokus på å myndiggjøre kvinnene og tjenesteyterne jobbet nedenfra og opp i undervisningen, var det likevel ikke slik at alt som foregikk i Kvinnekurset ble gjennomført ut fra empowermenttenkningen. Det kan virke som empowerment ble implementert i store deler av undervisningen og ble utøvd på en tilfredsstillende måte. Likevel valgte tjenesteyterne å fremme sine egne interessefelt og innflytelse når det gjaldt å velge gruppenavn, uten å forhøre seg med kvinnene. Dette er det motsatte av myndiggjøring, og øker graden av umyndiggjøring hos kvinnene. En slik arbeidsmetode jobber ovenfra og ned, og kan fremstå som klientifiserende, noe som ikke er i tråd med arbeidsmåten i samfunnsarbeid.

Ulikt språknivå var en faktor som var med på å påvirke kvinnenens deltakelse i undervisningen, samt økt grad av empowerment. De kvinnene som ikke var analfabeter og hadde gått på skole i hjemlandet, var i større grad deltakende i undervisningen. Kvinnene som derimot var analfabeter hadde vanskeligere for å være deltakende i undervisningen.

8 Overordnet oppsummering

I denne studien har jeg tatt for meg en tilrettelagt introduksjonsordning for minoritetsetniske kvinner med lite eller ingen skolebakgrunn. Introduksjonsordningen tilrettela for funksjonell språkopplæring med utgangspunkt i empowerment som metode, noe som hittil er gjort i liten grad i introduksjonsordningene i Norge. Min masteroppgave tar utgangspunkt i kvinnes perspektiver og synspunkter for å måle graden av empowerment, samt hvordan empowerment ble brukt som metode i Kvinnekurset. Problemstillingen jeg har besvart gjennom empirikapitlene er som følger:

Ut fra følgende to innfallsvinkler, i hvilken grad kom empowerment frem i Kvinnekurset:

- 1. i forhold til kvinnes perspektiv?*
- 2. som metode i et introduksjonsprogram?*

I de forbigående kapitlene har jeg belyst problemstillingen gjennom å beskrive ulike hendelser og opplevelser fra observasjonene, samt trekke frem informantenes stemmer fra intervjuene. Jeg har knyttet eksemplene fra observasjonene og intervjuene til fagteori. Drøftingene jeg har gjort i empirikapitlene har blitt vektlagt ut fra analysen jeg har gjort av datamaterialet, mine egne tolkninger, de konkrete situasjonene og begreper innen samfunnsarbeid. Å oppdage sammenhenger mellom ulike situasjoner og teori kan blant annet bidra til å skape strukturer, mønstre og forklaringsmåter.

Jeg har forsøkt å gi så konkrete beskrivelser som mulig av observasjonene, slik situasjonene var og fremsto. Beskrivelsene jeg har gitt i masteroppgaven og mine tolkninger viser til min forståelse av det jeg har studert. Videre i dette avsluttende kapitlet skal jeg ta for meg refleksjoner jeg har gjort, hva jeg har lært og hvilket funn jeg sitter igjen med etter å ha studert Kvinnekurset.

Arbeidet med masteroppgaven har vært krevende og utfordrende, men mest av alt en svært givende og en lærerik prosess. Det har vært utfordrende å skrive en masteroppgave om et forprosjekt som fortsatt er under utvikling, men samtidig nyttig læring i forhold til prosessen knyttet til nystartede prosjekter. Gjennom feltarbeidet har jeg møtt på ulike utfordringer, samtidig som jeg har utviklet meg både faglig og personlig, oppdaget nye spørsmål underveis, noe som har vært med på å påvirke hvordan masteroppgaven har utviklet seg fra start til slutt.

Noen av funnene jeg fant i intervjuene og observasjonen var ikke helt slik jeg hadde forventet da jeg begynte, noe som førte til at problemstillingen for masteroppgaven endret seg underveis ut fra datamaterialet jeg fikk. Masteroppgaven har bidratt til verdifull læring og refleksjon for meg som student og forsker. Med å studere en tilrettelagt introduksjonsordning har jeg fått et innblikk i hvordan et pliktig kvalifiseringsprogram kan ta i bruk deltakernes ressurser i undervisning og gjøre deltakernes hverdags erfaring om til forståelse av yrkeserfaringer. I tillegg har jeg blitt oppmerksom på viktigheten av at deltakernes stemmer blir ivaretatt og hørt. Masteroppgaven har bidratt til å utfordre egen bevisstgjøring om hva man driver med, både når det gjelder forskerrollen og når jeg selv skal arbeide med mennesker og ta i bruk perspektiver fra samfunnsarbeid.

Kvinnene jeg har møtt gjennom Kvinnekurset har jeg stor respekt for. De har vært gjennom en reise og endring av livssituasjon som jeg ikke en gang kan forestille meg. Likevel viser samtlige enorm vilje og motivasjon til å lære både det norske språket og om samfunnslivet. Kvinnene har hatt godt humør, inkludert hverandre i gruppen og hjulpet hverandre med språkutfordringer. I tillegg opplevde jeg at kvinnene og tjenesteyterne hadde klart å skape gode og trygge rammer i gruppen, som åpnet for en god og trygg læringsarena. Kvinnene har i tillegg delt sine historier med meg gjennom hele feltarbeidet og inkludert meg inn i deres fellesskap. Målet som introduksjonsordningen i Norge bygger på handler om å styrke nyankomne innvandreres mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnsliv, og deres økonomiske selvstendighet. Alle kvinnene jeg intervjuet og som jeg snakket med i Kvinnekurset ønsket å komme inn i arbeidslivet og var motivert for å lære norsk.

For å oppnå målet om å få flere kvinner med migrasjonsbakgrunn i arbeid nevner regjeringen at det må tilrettelegges for bedre norskopplæring, mer målrettet kvalifisering til arbeidsmarkedet, bekjempe diskriminering og bedre bruk av innvandreres kompetanse i arbeidslivet (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013, s.8). Dette er mål Kvinnekurset har prøvd å implementere i sin utprøving av en mer tilpasset introduksjonsordning. Det norske samfunnet legger til rette for at flyktninger skal lære seg norsk og bli kvalifisert til arbeid eller utdanning gjennom introduksjonsordningen, noe som er med på å fremme deltakelse i arbeidslivet for flyktninger. Likt som i annet arbeid med komplekse sosiale utfordringer knyttet til brede og heterogene grupper, er det vanskelig å identifisere en enkelt faktor for å bedre situasjonen. Flyktninger er en heterogen gruppe med

ulik bagasje med seg, og et enkelt tiltak eller en reform kan ikke dramatisk endre integrering i arbeidsmarkedet for flyktninger (Hernes m.fl., 2019, s.21).

8.1 Hva har jeg funnet?

Jeg har sett på et introduksjonsprogram som forsøker å styrke minoritetsetniske flyktningkvinner, med lite eller ingen skolebakgrunn inn i det norske arbeids- og samfunnslivet. Som jeg har vist til, gjennom forskning, er deltakelse i arbeidslivet viktig for kvinner med minoritetsbakgrunn på ulike måter; for å styrke tilhørigheten og fellesskapet i det norske samfunnet, for å bedre norskferdighetene og er nøkkelen til deltakelse, kunnskap, sosiale kontakter og økonomisk selvstendighet. I tillegg bidrar kvinnenens arbeid til økt arbeidskraft, vekst og offentlige finanser. Altså er arbeidslivet viktig å komme inn i, både som integreringsarena og arena for å skape gode levekår for kvinner med migrasjonsbakgrunn. Intensjonen med et tilrettelagt introduksjonsprogram for å få minoritetsetniske kvinner ut i arbeid, er god. Jeg skal i det videre belyse funnene i oppgaven, ut fra forskningsspørsmålene, for å se hvilken grad empowerment kom frem i Kvinnekurset, både ut fra kvinnenens perspektiv og som metode i introduksjonsprogrammet.

8.1.1 Hvilke forventninger har kvinnene til å delta i Kvinnekurset? Og i hvilken grad fikk kvinnene innflytelse på egen deltakelse i programmet?

For mange av kvinnene i Kvinnekurset kan omstillingen fra å ha sett for seg og levd et liv som hjemmearbeidende, til et liv i et nytt land der det forventes at du skal kombinere ansvaret i hjemmet med utdanning og på sikt lønnet arbeid, være svært stor og krevende. Flere av kvinnene hadde lav grad av empowerment i oppstarten av Kvinnekurset, i form av vanskeligheter med å verdsette egne ressurser og kvalifikasjoner. Med et tilrettelagt introduksjonsprogram som verdsetter kvinnenens hverdagserfaringer som hjemmearbeidende har kvinnene en fordel av at de kan utfolde sine kunnskaper og ferdigheter. Kvinnene kan realisere seg selv via kokekunst eller vertinnekompetanse, som de fra hjemlandet og i familien har blitt verdsatt for. På denne måten kan kvinnenens husmorrolle fortsette å ha en viktig funksjon i livet de skaper i Norge, og samtidig gi kvinnene mulighet til å oppleve en viss grad av kontinuitet av identitet etter migrasjonen.

Det var særlig tre forventninger som kom til uttrykk gjennom datamaterialet fra intervjuene; forventninger knyttet til å lære norsk, forventninger knyttet til arbeid og forventninger til å samarbeide med hverandre.

Alle kvinnene fortalte om et stort ønske om å lære seg det norske språket. Kvinnene mente det var viktig å kunne snakke norsk for å bli kjent med andre, få seg jobb, lære om det norske samfunnslivet og integrere seg. Dersom kvinnene oppnår disse målene, kan det bidra til å styrke deres empowerment. Flere av kvinnene hadde utfordringer med å uttrykke seg og opplevde viktigheten av å lære seg norsk. Flere av kvinnene mente at det som var bra med denne type introduksjonsprogram var at de skulle knytte det praktiske til teorien, altså det funksjonell språklæring bygger på. Å bruke den konkrete situasjonen kvinnene befinner seg i bidro blant annet til at Darya lærte å bruke ulike typer måleenheter, noe som bidro til økt grad av empowerment i form av styrking av selvtillit, kontroll og makt. I tillegg til å lære norsk synes kvinnene det var positivt å lære mer om matlaging. Flere hadde også ønske om å lære å lage norsk mat.

Forventningen knyttet til arbeid handlet i stor grad om at kvinnene ønsket å komme inn i det norske arbeidsmarkedet. Alle kvinnene i Kvinnekurset hadde et ønske og mål om å arbeide, men det var ikke alle som hadde like sterke formeninger om hva de kunne tenke seg å arbeide med. Darya var veldig sikker på at hun ønsket å arbeide på kjøkkenet og med matlaging. Esila så mange muligheter etter Kvinnekurset. Både Darya og Esila hadde forventninger til å etablere egen virksomhet i fremtiden, noe som samsvarer med et av Kvinnekursets grep om kvalifisering mot etablering av egen virksomhet. Lila derimot hadde ikke tenkt på å arbeide med matlaging, før hun startet i Kvinnekurset, og hadde et stort ønske om å arbeide på sykehjem. At tjenesteyterne ikke tok hensyn til Lilas ønske om å jobbe på sykehjem, kan knyttes til at hun ble umyndiggjort og grad av ikke-deltakelse. Dette kan plasseres på det nederste trinnet i Arnsteins deltakelsesstige, (1) manipulasjon, i utforming og planlegging av introduksjonsprogram. Slik det fremkom i datamaterialet var Lila tydelig på hva hun ville arbeide med i fremtiden, men hadde likevel godtatt å delta i Kvinnekurset.

Den siste forventningen jeg har trukket frem i analysen er kvinnenes forventning til å samarbeide med hverandre. Kvinnene fortalte at de synes det er bra og viktig å snakke med andre og mener det gjør at de lærer språket bedre. Kvinnene har respekt for hverandre og for at man lærer ulikt og er på forskjellig språknivå. Kvinnene synes det er positivt å lære av

hverandre og hjelpe deltakere som har behov for det, noe som kan være med på å styrke gruppens tilhørighet og den sammenbindende kapitalen som finnes i Kvinnekurset. Et slikt samarbeid kan knyttes til økt grad av kollektiv empowerment.

Når det gjald kvinnenes innflytelse på å delta i Kvinnekurset viser studien at kvinnene i liten grad ble inkludert i beslutningsprosessen, noe som kan knyttes til graden av ikke-deltakelse og disempowerment. Kvinnene visste i liten grad hvorfor de deltok og hva Kvinnekurset skulle føre til, noe som kan føre til lav grad av selvtillit og motivasjon til å delta. Likevel var det ikke slik at informantene var misfornøyd med å delta i Kvinnekurset. Selve rekrutteringen og beslutningsprosessen til deltakelsen i Kvinnekurset viste seg derfor å ikke ivareta kvinnenes empowerment, men derimot økte graden av disempowerment. Med å ta utgangspunkt i kvinnenes perspektiv ble ikke informasjonen om Kvinnekurset gitt på en tilstrekkelig og tilfredsstillende måte, slik at kvinnene forstod informasjonen de fikk.

8.1.2 Hvordan ble undervisningen lagt til rette for å fremme kvinnenes empowerment?

Undervisningsopplegget i Kvinnekurset foregikk gjennom kjøkkenrelatert undervisning, språkundervisning og empowermentbaserte samlinger. Kokken og språklærerne hadde forskjellige undervisningsmetoder, men felles for alle var at de brukte empowerment som perspektiv for læring, samt funksjonell språkopplæring. Læringssituasjonene tok utgangspunkt i kvinnenes hverdags erfaringer eller den konkrete situasjonen kvinnene befant seg i, noe som samsvarte med Kvinnekursets formål om å gi språklæring etter det pedagogiske opplegget, kalt funksjonell språklæring.

Kvinnene virket til å være fornøyd med å ha undervisning i form av praktisk læring. Undervisningen la opp til at kvinnene selv hadde kunnskap og ressurser som de aktivt fikk tatt i bruk og som ble rettet mot det yrkesfaglige, noe som kan knyttes til at kvinnene oppnådde økt grad av empowerment. Ideen om å bruke kvinnenes erfaringer og kunnskaper anså jeg som en god måte å inkludere kvinnene. I tillegg var det en metode som bidro til å fremme kvinnenes myndiggjøring og identitet, noe som også kan knyttes til en tilfredsstillende måte å arbeide på i samfunnsarbeid. Som belyst gjennom analysen av feltarbeidet og som jeg har vist til i masteroppgaven, klarte tjenesteyterne å utføre et undervisningsopplegg for kvinnene som var i tråd med teori om empowerment. Samtidig var det slik at kvinnene hadde ulikt språknivå, noe som medførte at kvinnenes deltakelse ble påvirket avhengig av språkferdigheter. Kvinnene som ikke var analfabeter og hadde gått på skole i hjemlandet, var i

større grad deltakende i undervisningen. Å være deltakende i undervisningen kan bidra til å styrke kvinnenes selvtillit, og økt grad av empowerment. De kvinnene som var analfabeter hadde derimot vanskelige for å være deltakende i undervisningen, noe som kunne gjøre kvinnene umyndiggjort i undervisningen og opplevelse av lav selvtillit og maktesløshet. Likevel fremsto funnene slik at tjenesteyterne i Kvinnekurset har forbedringspotensialer på noen områder. Jeg er overbevist om at tjenesteyterne og alle involverte i Kvinnekurset har ønsket det beste for deltakerne og har prøvd å gi kvinnene et så tilpasset, meningsfullt, relevant og lærerikt introduksjonsprogram som mulig. Mine funn viser at tjenesteyterne til en viss grad ikke har tatt hensyn til empowermenttenkningen på absolutt alle områder.

Kvinnekursets overordnede mål er at tjenesteyterne skal bruke empowerment som metode i tilnærmingen til kvinnene. Selv om undervisningen i stor grad hadde fokus på å myndiggjøre kvinnene og tjenesteyterne jobbet nedenfra og opp i undervisningen, var det likevel ikke slik at alt som foregikk i Kvinnekurset ble gjennomført ut fra empowermenttenkningen. Det kan virke som empowerment ble implementert i store deler av undervisningen, men ble glemt på andre områder. Tjenesteyterne valgte å fremme sine egne interessefelt og innflytelse når det gjaldt å velge gruppenavn, uten å forhøre seg med kvinnene. I tillegg opplevde kvinnene liten grad av deltakelse og inkludering i hva Kvinnekurset skulle dreie seg om og hva deltakelsen på sikt skulle føre til. Dette er det motsatte av myndiggjøring, og øker graden av umyndiggjøring hos kvinnene. En arbeidsmetode som øker graden av umyndiggjøring og som fremstår som klientfiserende kan sies å arbeide ovenfra og ned, noe som er i strid med arbeidsmåten man ønsker å fremme i samfunnsarbeid.

Prosjektet ny introduksjonsordning viser i sin søknad til RFF Vest at den kjøkkenrelaterte undervisningen skal være i regi av en fagperson med godkjent utdanning som kokk og pedagog. Likevel ble det ansatt en kokk uten pedagogisk utdanning eller tidligere undervisningskompetanse, noe som kan ha påvirkning på den læringsbaserte matrelaterte undervisningen og utførelse av empowerment. Selv om kokken har all kompetansen som kreves for å drive et kjøkken med kunnskap om hygiene, ernæring, oppbevaring av matvarer, tilberedningsmåter osv., betyr det nødvendigvis ikke at kokken har kunnskap om hvilke undervisningsmetoder som fungerer best på deltakere som har lite eller ingen skolebakgrunn, samt hvordan empowerment skal brukes i praksis. Jeg vil derimot understreke at kvinnene i Kvinnekurset uttrykte gjennom feltarbeidet at de var begeistret for kokken og hennes væremåte. Kokken møtte kvinnene med respekt og tiltro, noe som er viktige elementer i

empowermenttenkningen. I tillegg var kokken engasjert og ivrig i undervisningen, noe som bidro positivt til kvinnenes motivasjon. Jeg vil påpeke at jeg gjennom fremstillingen av feltarbeidet har vist til mange eksempler på hvordan kokken i kjøkkenundervisningen har fremmet empowerment hos kvinnene. Likevel har jeg funnet noen grenser for kokkens utøvelse av empowerment. Selv om jeg fant noen mangler, er Kvinnekurset fortsatt under utvikling og utprøving. Tjenesteyterne i prosjektet har fått tilbakemeldinger fra forskergruppen fra NORCE underveis, noe som er ment til å forbedre utførelsen av introduksjonsprogrammet.

8.2 Veien videre

Studien jeg har gjort forteller noe om kvinnenes deltakelse i et tilrettelagt introduksjonsprogram og den menneskelige samhandlingen mellom deltakerne og tjenesteyterne i Kvinnekurset. Studien forteller også noe om hvordan tjenesteyterne kommuniserte med deltakerne og utøvde empowerment i praksis. Gjennom arbeidsprosessen med masteroppgaven har jeg innhentet kunnskap på et felt som er lite utforsket i norsk forskning. Ut fra mine resultater håper jeg at kunnskapen som er utviklet gjennom min studie, kan bidra til en positiv utvikling for andre deltakere i introduksjonsprogram og hvordan introduksjonsprogram for flyktninger kan tilpasses og utvikles, også i andre kommuner. Ved oppstart av en ny gruppe i Kvinnekurset kunne det vært interessant å sammenligne de ulike forventningene til kvinnene, samt se på om andre kvinner opplever å ha fått mer innflytelse på egen deltakelse i Kvinnekurset. Det hadde også vært interessant å måle graden av empowerment på en ny gruppe kvinner, for å se om Kvinnekurset har utviklet og forbedret seg på dette området. Det kunne i tillegg vært interessant å se resultatene fem år frem i tid, for å se på hvem av kvinnene som var i arbeid og hvilke typer arbeid, hvem som hadde tatt fagbrev og eventuelt om noen hadde valgt en annen retning. Studien kan også vise hva lignende prosjekter kan forbedre i arbeid med flyktninger i andre introduksjonsprogram.

Formålet med Kvinnekurset var at kvinnene på sikt skulle lage mat for enkel kafedrift eller salg av catering. Noen av kvinnene ønsker kanskje på sikt å ta fagbrev i restaurant- og matfag. På bakgrunn av at mitt feltarbeid foregikk på et så tidlig tidspunkt i oppstarten, kan jeg ikke si noe om hvor nært kvinnene er til å etablere egen bedrift etter kurset eller måle graden av empowerment fra de startet til etter endt program. Dette er noe som kunne vært undersøkt nærmere i senere forskning. Det er likevel læringsmekanismer man kan fokusere på neste

gang man skal prøve et lignende prosjekt eller i arbeid med å bistå flyktninger mot arbeids- og samfunnsliv. Min studie kan være en bevisstgjøring for andre, og som sier noe om hvilke ressurser kvinnene har som er grunnleggende for læring.

Litteraturliste

- Arbeidsdepartementet. (2013). *Flere i arbeid*. Oslo: Arbeids- og sosialdepartementet.
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Planning Association* 35(4), 216-224.
- Askheim, O. P. (2012). *Empowerment i helse og sosialfaglig arbeid*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Askheim, O. P. & Starrin, B. (2007). *Empowerment; I teori og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013). *En helhetlig integreringspolitikk: mangfold og fellesskap*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Berg, B. & Ask, T. A. (2011). *Minoritetsperspektiver i sosialt arbeid* Oslo: Universitetsforlaget.
- Blom, S. & Henriksen, K. (2008). Levekår blant innvandrere i Norge 2005/2006. *Statistisk Sentralbyrå*, 1-140.
- Breivik, J.-K. & Sudmann, T. T. (2015). Samfunnsarbeid som svar på velferdspolitiske utfordringer? . *Tidsskrift for velferdsforskning*, vol. 18, nr 1(Fagbokforlaget), 2-6.
- Djuve, A. B. & Friberg, J. H. (2004). Innvandring og det flerkulturelle samfunn *Fafo-notat*, 2004:32.
- Djuve, A. B. & Grødem, A. S. (2014). Innvandring og arbeidsmarkedsintegrering i Norden *Fafo-rapport*, 27.
- Djuve, A. B. & Kavli, H. (2015). Ti års erfaringer. En kunnskapsstatus om introduksjonsprogram og norskopplæring for innvandrere. *Fafo-rapport*, 2015:26, 5-84.
- Djuve, A. B., Kavli, H. C. & Hagelund, A. (2011). Kvinner i kvalifisering. Introduksjonsprogram for nyankomne flyktninger med liten utdanning og store omsorgsoppgaver. *Fafo-rapport*, 2011:02, 5-109.
- Djuve, A. B., Kavli, H. C., Sterri, B. E. & Bråten, B. (2017). Introduksjonsprogram og norskopplæring. Hva virker - for hvem? . *Fafo-rapport*, 2017:31, 5-322.

- Ellingsen, I. T. & Skjefstad, N. S. (2015). Anerkjennelse, myndiggjøring og brukermedvirkning II. T. Ellingsen, I. Levin, B. Berg & L. C. Kleppe (Red.), *Sosialt Arbeid; en grunnbok* (s. 97-111). Oslo: Universitetsforlaget.
- Enes, A. W. & Wiggen, K. S. (2016). Tidligere deltakere i introduksjonsordningen 2009-20013. *Statistisk Sentralbyrå, Rapporter*(24), 3-69.
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon* (Vol. 2.utgave). Bergen:: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- FN-sambandet. (2018, 22.06.2018). Flyktninger. Hentet fra <https://www.fn.no/Tema/Flyktninger>
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk* (2. utg., 7. oppl. 2011 utg.). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2013). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (Vol. 15). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Gran, N. & Scoufia, L. (2018). *Introduksjonsprogrammet - i teori og praksis* Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Grimen, A. L., Henriksbø, K., Nordgreen, L. & Økland, M. A. (2017). Bergen bygger sosial kapital. *Fontene*.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne : kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforl.
- Henriksbø, K. & Sudmann, T. T. (2011). Kollektiv handling skaper endring. *Fontene*.
- Hernes, V., Arendt, J. N., Joona, P. A. & Trondstad, K., R. (2019). Nordic integration and settlement policies for refugees. A comparative analysis of labour market integration outcomes *TemaNord*
- Hutchinson, G. S. (2010). *Samfunnsarbeid. Mobilisering og deltakelse i sosialfaglig arbeid*. Oslo Gyldendal Akademisk

- IMDi. (2015). *Årsrapport.*: Integrerings- og mangfoldsdirektoratet Hentet fra <https://www.imdi.no/norskopplaring/rett-og-plikt-til-opplaring-i-norsk-og-samfunnskunnskap/>.
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2009). Spør deltakeren! Metoder for brukermedvirkning i introduksjonsprogram. *IMDI-rapport*.
- Introduksjonsloven. (2003). *Lov av 04.juli. 2003 nr.80 om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven)*. Oslo: Justis- og beredskapsdepartementet.
- Jeløya. (2018). *Politisk plattform. For en regjering utgått av Høyre, Fremskrittpartiet og Venstre. Innvandring og integrering*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e4c3cfd7e4d4458fa8d3d2bb1e43bcbb/plattform.pdf>.
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2016). *Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven)*. (Rundskriv G-01/16). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/4b44b3ea29554b4aa1e9169829b75b78/g-01-2016.pdf>.
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2016). *Fra mottak til arbeidsliv - en effektiv integreringspolitikk* Meld.St.30.
- Kavli, H. (2017). Tøffere for innvandrerkvinner å bli i jobb *Fafo*.
- Kavli, H., Hagelund, A. & Bråthen, M. (2007). Med rett til å lære og plikt til å delta. En evaluering av introduksjonsordningen for nyankomne flyktninger og innvandrere. *Fafo-rapport, 2007:34*, 5-241.
- Kaya, S. M., Høgmo, A. & Fauske, H. (2010). *Integrasjon og mangfold: utfordringer for sosialarbeideren* Valdres: Cappelen damm
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Integrering gjennom kunnskap: Regjeringens integreringsstrategi 2019-2022*.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing* Sage Publications.

Kaasa, A. (1989). *Samfunnsarbeid: om lokal oppgaveløsning*. Oslo: Tano Aschehoug.

Larring, K. B. & Stjernø, S. (2010). Sosial kapital blant marginaliserte. *Fontene forskning*, 1/10, 53-66.

Ledwith, M. (2011). *Community development. A critical approach*. Bristol, UK: Policy Press.

Ledwith, M. (2016). *Community development in action: putting Freire into practice*. Great Britain: Policy Press.

Ledwith, M. & Springett, J. (2010). *Participatory practice. Community-based action for transformative change*. Great Britain

Lillevik, R. & Tyldum, G. (2018). En mulighet for kvalifisering. Brukerundersøkelse blant deltakere i introduksjonsprogrammet. *Fafo-rapport*, 2018:35, 6-106.

Meld.St.16. (2015-2016). *Fra utenforskap til ny sjanse. Samordnet innsats for voksnes læring* Kunnskapsdepartementet.

NAV. (2019). Grunnbeløpet i folketrygden fra

<https://www.nav.no/no/NAV+og+samfunn/Kontakt+NAV/Utbetalinger/Grunnbelopet+i+folketrygden>

NOU. (2011). Bedre integrering; mål, strategier, tiltak. *Norges offentlige utredninger* 14(Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet).

NOU (2001:20). *Lov om introduksjonsordning for nyankomne innvandrere (Introduksjonsloven)*. Oslo: Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/6204b548c5cf404789eb1a88bce976eb/no/pdfs/otp200220030028000dddpdfs.pdf>.

Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone : The Collapse an Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster Paperbacks.

Putnam, R. D. (2006). *Den ensamme bowlaren*. Stockholm: SNS Forlag.

RFFVEST. (2018). *Ny introduksjonsordning for flyktninger. Utvikling og utprøving av Melandsmodellen*. . (NyIntro).

Rugkåsa, M. (2012). *Likhetens dilemma. Om sivilisering og integrasjon i den velferdsambisiøse norske stat*. Oslo Gyldendal Akademisk.

- Røed, M., Schøne, P. & Umblijs, J. (2019). Flyktningers deltakelse i arbeid og utdanning, før og etter introduksjonsordningen *Institutt for samfunnsforskning, 2019:8*.
- Skytte, M. (2019). *Etniske minoritetsfamilier og sosialt arbeid* (Vol. 3.utgave). Oslo Gyldendag
- Statistisk Sentralbyrå. (2019a, 05.03.2019). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Hentet fra <https://www.ssb.no/innvbef>
- Statistisk Sentralbyrå. (2019b, 14.05.2019). Personer med flyktningbakgrunn. Hentet fra <https://www.ssb.no/flyktninger>
- Sudmann, T. T. & Folkestad, H. (2015). Deltakelse som engasjement og utfordring - samfunnsarbeid med utviklingshemmede *Tidsskrift for velferdsforskning, vol. 18*(nr.1), 7-17.
- Trondstad, K. R. (2015). Introduksjonsprogram for flyktninger i norske kommuner. Hva betyr organiseringen for overgangen til arbeid og utdanning? . *NIBR-rapport, 2015:2*(1-57).
- Trondstad, K. R. & Hernes, V. (2016). Introduksjonsprogram for flyktninger i Norge, Sverige og Danmark. *Tidsskrift for samfunnsplanlegging, bolig, byplan og regional utvikling Nr.2/2016*, 28-33.
- UDI. (2016). Krav til inntekt i familieinnvandringsaker: referansepersonen er en alderspensjonist. Hentet fra <https://www.udi.no/ord-og-begreper/krav-til-inntekt-i-familieinnvandringsaker/>
- Vrålstad, S. & Wiggen, K. S. (2017). *Levekår blant innvandrere i Norge i 2016*. Oslo-Kongsvinger: Statistisk Sentralbyrå.
- Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment Theory. Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis. I J. Rappaport & E. Seidman (Red.), *Handbook of Community Psychology* (s. 43-63). New York Kluwer Academic/Plen.

Ødegård, G., Loga, J., Steen-Johnsen, K. & Ravneberg, B. (2014). *Fellesskap og forskjellighet. Integrasjon og nettverksbygging i flerkulturelle lokalsamfunn.*

Oslo: Abstrakt forlag AS.

Østby, L. (2004). Innvandrere i Norge. Hvem er de, og hvordan går det med dem? .

Statistisk Sentralbyrå, 2004/66(Avdeling for personstatistikk), 2-145.

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

6.6.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Forventninger til Kvinnegruppen, og for kurset «ny og forbedret introduksjonsordning»

Referansenummer

555874

Registrert

16.11.2018 av Isa Nathalie Simavik Bremnes - 574829@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for velferd og deltaking

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Synnøve Bendixen , sybe@hvl.no, tlf: 95800707

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Isa Nathalie Simavik Bremnes, isanathalie1406@hotmail.com, tlf: 92628087

Prosjektperiode

01.01.2019 - 31.08.2019

Status

09.01.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

09.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 9.1.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5beea9bf-1bcd-4370-bd83-ef9af3ce37b7>

1/2

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om religion og alminnelige personopplysninger frem til 1.9.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lisa Lie Bjordal
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantene

Vil du delta i forskningsprosjektet;

Forventninger til Kvinnegruppen, og for kurset «ny og forbedret introduksjonsordning»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et masterprosjekt hvor formålet er å se på forventninger Kvinnegruppen har til kurset ny og forbedret introduksjonsordning. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for masteroppgaven og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med masteroppgaven er å undersøke hvilke forventninger kvinnene i Kvinnegruppen har til den nye introduksjonsordningen med fokus på matrelatert undervisning og se om forventningene samsvarer med forprosjektets målsettinger.

Prosjektet vil omfatte metodene; personlige intervju av 5 kvinner fra Kvinnegruppen, intervjuer av prosjektgruppen og deltakende observasjon av kvinner i Kvinnegruppen for ny og forbedret introduksjonsordning. Jeg skal ikke innhente personopplysninger under selve observasjonen, kun i intervjuene.

Du blir spurt om å delta i personlige intervjuer der du representerer Kvinnekurset.

Dette prosjektet er min masteroppgave i samfunnsarbeid. Opplysningene skal ikke brukes til andre formål enn masteroppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for velferd og deltaking ved Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta i prosjektet fordi du skal være deltaker i Kvinnegruppen for ny og forbedret introduksjonsordning. Utvalget skjer ved selvseleksjon som betyr at deltakerne i Kvinnegruppen får informasjon om prosjektet, og melder tilbake om de ønsker å delta. Det er selvfølgelig mulig å stille spørsmål, før en eventuelt takker ja, dersom det er noe som er uklart eller noe du lurer på.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet. Det vil ta deg ca. 1 time. Intervjuet vil inneholde spørsmål om din bakgrunn, tidligere erfaring med utdanning og arbeid, deltakelse i Kvinnegruppen, tanker om muligheter etter introduksjonsprogrammet og om du ser noen utfordringer knyttet til norsk arbeidsliv for deg. Svarene dine vil bli tatt opp på lydopptak og transkribert. Både lydopptak og transkripsjon skal lagres utilgjengelig for andre og slettes når masteroppgaven er levert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke

samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Ved behandlingsansvarlige institusjon (Institutt for Velferd og Deltaking på HVL) er det kun jeg (student) og min veileder som har tilgang til datamaterialet.
- Datamaterialet vil bli lagret på passordbeskyttet PC. I tillegg vil navnet ditt bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Det skal ikke være mulig å indentifisere deg som enkeltperson i masteroppgaven basert på intervjuene, ettersom alle informantene skal anonymiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen august 2019. Etter avsluttet prosjekt vil personopplysninger, opptak og transkribering av intervjuene bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen på Vestlandet (Institutt for velferd og deltaking) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Institutt for velferd og deltaking Høgskulen på Vestlandet:*
 - Veileder: Synnøve Kristine Nepstad Bendixsen, (sybe@hvl.no)
 - Student: Isa Nathalie Simavik Bremnes, på epost: (isanathalie1406@hotmail.com)
 - Personvernombud: Rita Agdal, epost: (Rita.Agdal@hvl.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Veileder
Synnøve Bendixen

Eventuelt student
Isa Nathalie Simavik Bremnes

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Forventninger til Kvinnegruppen, og for kurset «ny og forbedret introduksjonsordning» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 1.september 2019.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Intervjuet skal brukes til å besvare følgende problemstilling: *"Hvilke forventninger har kvinnene som skal delta i Kvinnekurset til kurset ny og forbedret introduksjonsordning?"*

Alle intervjuene og informantene skal anonymiseres slik at det ikke skal være mulig å kjenne igjen enkeltindivider (for andre enn vedkommende selv). Det er lov å trekke seg når som helst og en kan la være å svare på spørsmål uten å oppgi grunn.

Intervjuene vil bli tatt opp på lydopptak og videre transkribert. Opptakene vil bli slettet etter innlevering av min masteroppgave i juni/august 2019.

- Informasjon fra informasjonsskriv er gitt til informantene
- Skriftlig samtykke, signering av informasjonsskriv for informanten.

Bakgrunn:

Jeg vil først gjerne spørre deg noen spørsmål om deg og din bakgrunn. Jeg ønsker å vite:

- Hva er hjemlandet ditt?
- Hva er din alder?
- Hva er din sivilstand.
 - Hvem bor du med i Norge?
- Hvor lenge har du bodd i Norge?

Erfaringer fra hjemland

Før du flyttet til Norge, har du gått på skole i hjemlandet ditt?

- Hvis ja; kan du fortelle litt om din skolebakgrunn og hva du lærte?
- Hvis nei: hva gjorde du?
- Kan du lese og/eller skrive på morsmål?

Kan du fortelle kort om dine erfaringer fra jobb eller andre erfaringer fra hjemlandet ditt?

Hvilke erfaringer har du fra hjemlandet ditt som du tenker er nyttig å ta med seg når du skal inn i det norske arbeidslivet?

Hvilke erfaringer har du med matlaging, catering, cafe?

Har du hatt norskundervisning eller deltatt i introduksjonsprogram tidligere?

- Hvor lenge?

Arena for deltakelse:

Hva vet du om kurset ny og forbedret introduksjonsordning og Kvinnekurset?

Hvordan fikk du vite om dette kurset?

- Når du skulle velge dette kurset, opplevde du at programveileder/evt. andre tok hensyn til dine ønsker og meninger om hva du ville og din fremtid i Norge?
- Opplevde du på noen måte at noen andre fortalte deg at du måtte ta dette kurset eller at du ikke hadde noen andre alternativer?

Motivasjon for deltagelse i introduksjonsprogram

Hvorfor ønsker du å delta på dette kurset med fokus på matlaging?

- Er matlaging/catering noe du ønsker å jobbe med i Norge?
- Opplever du at kurset er tilpasset det du ønsker å arbeide med i Norge?

Hva tenker du dette kurset kan gi deg?

- På hvilke andre måter i hverdagen din tenker du at kurset kan være nyttig?
- Hvordan oppleves dette kurset sett opp mot tidligere erfaringer med introduksjonsprogrammet?

Hva gjør at du er motivert for å delta på dette kurset?

- Hvilken betydning har matlagingen for motivasjonen for å lære norsk?
- Er det noe du tenker kan være utfordrende med å ta dette kurset?
 - Hva tenker du om å jobbe med svinekjøtt?

Hvilke forventninger har du til dette kurset?

- Hva ønsker du å lære gjennom introduksjonsordningen?
- Hva tenker du kan være positivt med å lære norsk med fokus på matlaging?
- Hvilke kunnskaper tenker du er viktig for deg å lære som du kan ha nytte av i det norske samfunnet?

På hvilke måter har du opplevd tidligere at du lærer best?

- Hva tenker du kurset kan gjøre for at du skal lære på best måte?

Muligheter etter introduksjonsprogram:

Hvilke muligheter tenker du at du har etter introduksjonsprogrammet er ferdig?

Hvilken betydning har arbeidslivet for deg?

Er det viktig for deg å ha egen inntekt? Hvorfor?

- Hva er din motivasjon for å komme i jobb?
- Hva betyr det for deg å få seg en jobb i Norge?

Hvor ser du deg selv i det norske arbeidslivet?

- Hvilken type jobb ønsker du og hvorfor?
- Hvilke arbeidstider passer for ditt familieliv?

Ser du noen utfordringer med få jobb i Norge? Evt. hvilke?

- Hva tenker du kan bidra til eller hjelpe deg til å få jobb i Norge?

Hva kan du selv gjøre for å ha større mulighet for å få jobb i Norge?

Hva kan introduksjonsprogrammet bidra med for å gi deg mulighet for jobb i Norge?

- Er det noe du tenker introduksjonsprogrammet kan gjøre annerledes for at flere skal komme i jobb eller utdanning?

Har du noe du ønsker å fortelle angående den nye introduksjonsordningen som du ikke har fått spørsmål om?