

Kvinnesporet i Meland

Mot en ny introduksjonsordning for flygtninger

Danielsen, Hilde; Pedersen, Michael Svendsen ; Jensen, Francine Mbanza; Munkejord, Mai Camilla

Publication date:
2019

Citation for published version (APA):
Danielsen, H., Pedersen, M. S., Jensen, F. M., & Munkejord, M. C. (2019). *Kvinnesporet i Meland: Mot en ny introduksjonsordning for flygtninger*. NORCE samfunnsforskning.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

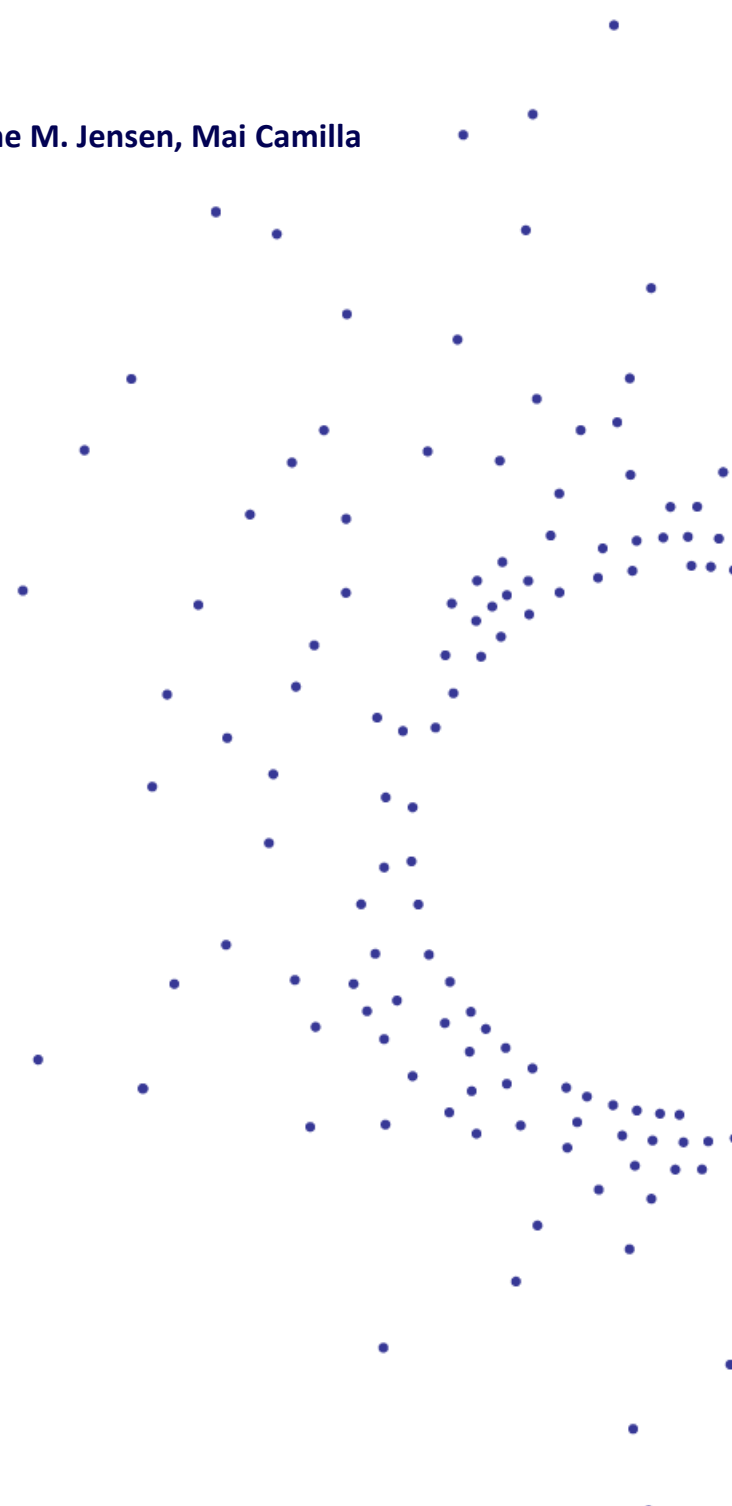
Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact rucforsk@ruc.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Kvinnesporet i Meland

Mot en ny introduksjonsordning for flyktninger

Hilde Danielsen, Michael S. Pedersen, Francine M. Jensen, Mai Camilla Munkejord



Prosjekttittel: Kvinnesporet i Meland. Mot en ny introduksjonsordning for flyktninger
Prosjektnummer: 101218
Institusjon: NORCE – Norwegian Research Centre
Oppdragsgiver(e): RFF-Vest

Rapportnr.: 17
ISBN: 978-82-8408-029-1
Antall sider: 43
Publiseringsmnd.: Oktober

Innhold

Forord	3
1. Innledning	5
2. Presentasjon av Kvinnesporet	8
3. Fagopplæring, språkundervisning og samtalegrupper	15
4. Deltakernes erfaringer fra Kvinnesporet	22
5. Funn, utfordringer og justeringer	26
6. Deltagerne i sentrum: anbefalinger og avslutning	39
7. Referanser	42

Forord

Denne rapporten handler om etableringen av Kvinnesporet, en utprøving av en ny modell for introduksjonsordningen for flyktninger i regi av Meland kommune. Det er finansiert at RFF-Vest gjennom kvalifiseringsprosjektet «Ny introduksjonsordning for flyktninger» (290790). I prosjektperioden har Meland jobbet med å utvikle og prøve ut Kvinnesporet som har kvinner med lav formalkompetanse som sin hovedmålgruppe.

Prosjektteamet i Meland kommune besto av næringsrådgiver John Fredrik Wallace, integreringskonsulent Cathrine Gangstø samt NAV-leder Arngunna Haga. Gangstø er prosjektleder for utviklingsprosjektene vedrørende flyktninger i Meland kommune, Kvinnesporet og Gründersporet. Prosjektteamet i Meland gjennomførte i 2017–2018 en forstudie delfinansiert av Hordaland fylkeskommune. I denne forstudien besøkte prosjektteamet fra Meland kommune en rekke relevante aktører og prosjekter, særlig i Danmark og Sverige, hvor man har jobbet langt mer fokusert med tilrettelegging for praksisorientert språkopplæring og for entreprenørskapsopplæring blant flyktninger enn det som hittil er gjort i Norge.

Forskerne som inngikk i dette kvalifiseringsprosjektet er prosjektleder professor Mai Camilla Munkejord, forsker I ved Norce samfunn, som hadde ansvar for utarbeidelse av søknader om prosjektstøtte og prosjektutvikling. Munkejord har ekspertise på entreprenørskap, inkludering, stedsutvikling, migrasjon og kjønn. Hilde Danielsen, forsker I ved Norce, har hatt ansvar for å følge prosjektet underveis samt at hun har ledet arbeidet med å skrive denne rapporten. Hun er ekspert på foreldreskap og migrasjon, og relasjon mellom velferdsstat og innbyggere. Michael S. Pedersen, lektor emeritus, Roskilde Universitet, er ekspert på språkopplæring i arbeidslivet. Han var innleid konsulent for prosjektet. Pedersen har holdt kurs til språklærerne i prosjektet og har fulgt opp alle underviserne som inngår i denne utprøvingen med veiledning og oppfølging, og har dessuten arbeidet med den pedagogiske utvikling av prosjektet generelt. Francine Mbanza Jensen fra EMPO ved Kirkens Bymisjon har erfaring med sosialt entreprenørskap og jobber som koordinator for EMPOwerment-satsingen til Kirkens Bymisjon i Bergen. Hun har master i statsvitenskap om innvandrerentreprenørskap fra 2017 og har flyktningbakgrunn fra Burundi. Francine Jensen har bidratt med undervisning om empowerment og har vært forskningsassistent i prosjektet.

Referansegruppen for Melandsmodellen har deltakelse fra blant annet Hordaland fylkeskommune, IMDI, Distriktsenteret, KS og NAV.

Prosjektet var i utgangspunktet forankret hos rådmannen, i kommunestyret og i formannskapet i Meland kommune. Prosjektet fikk dessuten underveis støtte fra ledelsen i nabokommunene som inngår i fremtidige Alver kommune (fra 2020). Da prosjektet startet opp i januar 2019, var det med deltakere fra de tre kommunene Meland, Lindås og

Radøy som skal sammenslåes. Elise Jensen ble ansatt som prosjektleder for Kvinnesporet og Karine Straume fra flyktningsjenesten i NAV Radøy fikk ansvar for samtalegruppene og språkopplæringen skjedde i samarbeid med Voksenopplæringen på Lindås. Initiativet fikk skjønnsmidler fra Hordaland fylkeskommune i 2018–19. RFF-Vest finansierte også utviklingen av prosjektet ved å innvilge en søknad om forprosjektmidler til Forsknings- og Utviklingsdelen av prosjektet.

Melandsmodellen pr nå er ikke ferdig utviklet. Denne rapporten bygger på erfaringer fra første halvår med Kvinnesporet.

1. Innledning

Vi har de senere årene sett økende flyktningstrømmer, hvorav noen finner veien til Norge. Bosatte flykninger i Norge har rett og plikt til å delta på et toårig introduksjonsprogram¹. I Stortingsmelding 30 (2015–2016) «Fra mottak til arbeidsliv – en effektiv integreringspolitikk» fremgår det at bare 50 % av kvinnene og 70 % av mennene er i arbeid eller utdanning ett år etter avsluttet introduksjonsordning (s. 10), og at flykningers sysselsetting generelt sett er 20 prosentpoeng lavere enn gjennomsnittet i Norge (s. 9). Stortingsmeldingen fremholder dermed at regjeringen ønsker en «mer effektiv integreringspolitikk hvor alle innbyggerne skal gis muligheter til å lykkes», og påpeker i så måte at «Flere kommuner må bruke den fleksibiliteten som ligger i introduksjonsloven.» (s. 10). Regjeringen ønsker en «arbeidsretting av introduksjonsprogrammene» (s. 60). En kunnskapsoppsummering konkluderer i tråd med dette med at kvaliteten og relevansen i undervisningsopplegget i dagens introduksjonsordninger varierer mellom kommunene (Djuve & Kavli, 2015): Resultatene på norskeksamenene etter endt introduksjonsordning er lave, og i tillegg til at kun seks av ti deltakere får arbeid eller kommer i studier etter endt program, så er returen til sosiale stønader i de påfølgende årene relativt stor.

Erfaringene i Meland kommune tilsvarer det vi finner i forskningsrapportene: man har over tid opplevd at deltagere i introduksjonsordningen hadde vanskeligheter med å etablere seg i arbeidslivet. Noen av deltagerne strevde mye med norskkunnskapene både underveis og etter endt deltagelse i introduksjonsprogrammet, troen på seg selv og sin plass i norsk arbeidsliv var dalende og motivasjonen likeså.

En lite treffsikker introduksjonsordning skaper problemer på individnivå, i kommunene og mer strukturelt. Vi har i den senere tid dermed sett en økende etterspørsel etter nye løsninger.

For å imøtekomme denne utfordringen, har Meland kommune i halvannet års tid jobbet med å utvikle en ny og forbedret introduksjonsordning for flykninger. Hovedmål er å utvikle en modell for en alternativ introduksjonsordning for flykninger med vekt på myndiggjøring, kommunikatív norskopplæring og entreprenørskapsopplæring. Kommunen er i den forbindelse i ferd med å utvikle to nye «spor»: Kvinnesporet (som denne rapporten omhandler) og Gründersporet (planlagt oppstart fra januar 2020).

Når man skal utvikle et nytt prosjekt for introduksjonsordningen, er det grunnleggende å ta utgangspunkt i både nasjonale og internasjonale erfaringer og det lokale mulighetsrommet. I Meland stilte man seg spørsmål som: Hvordan gjør andre kommuner dette? Hvilken forskning finnes? Hvor mange potensielle deltagere i introduksjonsordningen eller til ulike arbeidsinkluderende tiltak finnes lokalt? Hvilken

¹ <https://www.imdi.no/introduksjonsprogram/grunnleggende-om-programmet-roller-og-ansvar/>

bakgrunn har de, hva er deres ressurser og mål? Hvilke marked finnes lokalt? Hvilke ressurser i arbeidslivet og sivilsamfunnet finnes lokalt? Hvem kan vi samarbeide med?

Kvinnesporet ble utformet ut fra erfaringer lokalt og inspirasjon nasjonalt og nordisk nivå. I planleggingsfasen reiste teamet fra Meland rundt og hadde samtaler med aktører som blant andre KIMEN-prosjektet i Volda, Norsk senter for flerkulturell verdiskapning i Drammen, VIPPA Mathall i Oslo, Stockholm Start-up, Stiftelsen IFS i Sverige og København kommune. Prosjektgruppen gjennomførte grundige analyser av de lokale mulighetene og utfordringene og gjennomførte en rekke møter med politikere, frivillighetsentralen, Rotary, bedrifter, næringsforeninger og ildsjeler for å forankre initiativet lokalt. De inviterte også til seminar i Meland med inspiratorer lokalt og på nordisk nivå. Dette resulterte i en god forankring blant politikere, i kommunen og i det lokale næringslivet.

Meland kommune erfarte at kvinner med lite formalkompetanse samt personer med erfaring som selvstendig næringsdrivende fra hjemlandet er blant dem som opplever dagens introduksjonsordning som særlig krevende eller meningsløs. Effekten på samfunnsnivå vil være reduserte offentlige ytelser til mennesker som ønsker å bidra, men som hittil i altfor stor grad har blitt holdt utenfor det norske arbeidsmarkedet (Djuve & Kavli, 2015; NAV, 2015; Rugkåsa, 2012; Trondstad, 2015).

Utviklingsprosjektet trekker vekslers på forskning om og evalueringer av introduksjonsordningen for flyktninger (Djuve & Grødem, 2014; Djuve & Kavli, 2015; Trondstad, 2015), litteratur om kommunikativ og sosiokulturelt orientert språkopplæring (Norton, 2013; Pedersen, 2007, 2017), om entreprenørskap om **som** fenomen og tilrettelegging for entreprenørskap blant flyktninger (Jensen, 2017; Kloosterman, 2010; Munkejord, 2015) samt litteratur om empowerment, foreldreskap, arbeidsinkludering og sosial inklusjon i vid forstand (Aamodt, 2003; Freire, 2007). Vi legger for øvrig, og mer overordnet, til grunn en forståelse av innovasjon i offentlig sektor som samskaping (Kobro, 2018). Det vil si at vi forstår og jobber med tjenesteinnovasjon i dette prosjektet som et samspill mellom offentlig aktører, forskere og aktører fra privat og frivillig sektor. En gjennomgang av eksisterende rapporter og evalueringer av dagens introduksjonsordning for flyktninger, se over, konkluderer med at kvaliteten og relevansen varierer, og at ordningen på langt nær fungerer optimalt. Dette skaper store utfordringer og etterspørsel etter en ny introduksjonsordning.

Grunnlag for rapporten

Forskerne har i løpet av kvalifiseringsprosjektet deltatt i prosjektutvikling, utført datainnsamling samt dokumentert prosessen på ulike måter: Danielsen, Jensen og Munkejord deltok i planleggingsfasen som en del av forprosjektet på møter sammen med prosjektteamet samt med referansegruppen. Pedersen har vært konsulent og han har i tillegg arrangert to workshoper underveis hvor de relevante aktørene har lagt fram og diskutert sin deltagelse i prosjektet. Videre har det vært arrangert utviklingsmøter

underveis med prosjektteamet. Møtene har fungert som viktige utviklingsverksted hvor innholdet i og opplegget i Kvinnesporet har blitt presisert. Arbeidet kan karakteriseres som aksjonsforskning da forskerne har deltatt i utvikling og evaluering underveis i prosjektet.

Foreløpige funn til rapporten ble presentert og diskutert på møte i prosjektteamet og på den siste workshopen for de ulike aktørene. Rapporten bygges på innsikter fra prosjektmøtene, og feltarbeid og samtaler og intervju med ulike typer av deltagere i prosjektet. Alle underviserne fra de ulike kursene ble intervjuet om sine erfaringer og de har distribuert både undervisningsopplegg og erfaringer med å jobbe med kurset, som også har vært verdifulle kilder for rapporten. Det var totalt 11 kvinner som deltok på kurset, hvorav en ikke kunne fullføre på grunn av sykdom. Det ble gjennomført et fokusgruppeintervju med syv av deltagere på kurset, utvalget besto av de kvinnene som var til stede den dagen. Ni deltagere ble intervjuet individuelt, noen av dem ved hjelp av tolk.

Den kvalitative datainnsamlingen har fulgt etiske retningslinjer. Prosjektet ble meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Ettersom noen av informantene i denne studien kan befinne seg i en sårbar situasjon, var forskerne ekstra nøye med å følge prinsippene for informert samtykke og konfidensialitet.

Denne rapporten presenterer altså kort utviklingen av Kvinnesporet i Melandsmodellen i prosjektets første fase; pilarene som Kvinnesporet bygger på samt presenterer foreløpige erfaringer og anbefalinger så langt.

2. Presentasjon av Kvinnesporet

Meland kommune ansatte i januar 2019 en prosjektleder for Kvinnesporet i en toårig prosjektstilling. To språklærere ble koblet på i reduserte stillinger via Lindås Læringsssenter, og så satte det hele i gang. Dette uten at fagplaner var laget. Det innebar at både nytilsatt prosjektleder og undervisere ble kastet inn i et prosjekt med lite konkret innhold og få føringer på detaljnivå. En tidligere kvinnelig introduksjonsdeltaker ble etter hvert tatt inn i prosjektet som ressursperson og assistent i klassen. Hun var lærerutdannet fra hjemlandet og satt også i referansegruppen til prosjektene som skulle utvikles i Meland innen dette feltet. Stillingen hennes var formet som en erfaringskonsulent.

Før oppstart tok prosjektteamet i Meland initiativ til å tilby kursing av språklærere involvert i undervisning i norsk for flyktinger ved Lindås Læringsssenter, om hvordan man kan skape praksisorientert språklæring i konkrete situasjoner. Michael Svendsen Pedersen gjennomførte tre samlinger i løpet av prosjektperioden.

Kvinnesporet har kvinner med lite formalkompetanse, men mye realkompetanse som sin primære målgruppe. Både erfaringene fra Meland og tidligere forskning tilsier at nettopp denne gruppen får et særlig lavt læringsutbytte av ordinær introduksjonsordning. Det er derfor meningsfylt å undersøke om det å ta nye grep når det gjelder tematisk innhold, organisering og gjennomføring av undervisning kan gi økt læringsutbytte for denne gruppen. I lys av tidligere erfaringer, er de overordnede målene med Kvinnesporet i henhold til prosjektskissen at

- deltakerne skal lære bedre norsk og få bedre resultater på norskeksamen enn det som er gjennomsnittlige resultater for introduksjonsordningen i Norge
- at deltakerne skal oppleve relevant, meningsfull og spennende introduksjonsordning; samt at deltakerne skal oppleve livsmestring og trygghet i sine roller som mor/ektefelle,
- de skal få synliggjort egne kvalifikasjoner gjennom ulike opplæringsmoduler, samt motiveres til intensiv språklæring og fagbrevutdanning eller oppstart av egen virksomhet, f.eks. sosialt entreprenørskap.

For å oppnå disse målene bygger Kvinnesporet på følgende tre pilarer:

- Programmet skal være arbeidsforberedende og ha fokus på fagopplæring.
- Norskopplæringen bygger på et pedagogisk opplegg som dreier seg om å skape en praksisorientert språkundervisning (Pedersen, 2007, 2017). Grunnsynet er da at språk skapes og læres i et sosialt samspill: Pedersen har utviklet en modell som omfatter en kommunikativ, sosiokulturell og biografisk tilnærming til språkundervisningen som supplerer hverandre (Pedersen 2018).

- Myndiggjøring, ofte omtalt som empowerment, er grunnleggende, både som perspektiv, metode og som mål. Det vil blant annet si at fokus skal ligge på deltakernes ressurser i stedet for deres svakheter, samt at man systematisk arbeider med å bygge selvtillit og trygghet med mål om å overskride personlige begrensninger og sosiale barrierer (Aamodt, 2003).

Målet i prosjektet har vært at disse tre pilarene skal utfylle hverandre og utgjøre en helhet først og fremst, og er ment å bidra til en mest mulig meningsfull utvikling for deltagerne. Samtidig kan de tre pilarene i praksis stå i en spenning til hverandre, med hensyn til hvilke elementer som er de mest sentrale i utformingen av undervisningsopplegg. Og de som jobber med Kvinnesporet må i praksis velge hva som skal være det viktigste målet med opplæringen; skal det fremst være arbeidsforberedelse, språkopplæring eller myndiggjøring? De må videre spørre seg: Hva skal prioriteres mest i ulike faser av opplæringen?

Med utgangspunkt i de perspektiv kvinnesporet bygger på innen språkopplæring og myndiggjøring, blir det sentralt å sette deltagerens ressurser og ønsker for fremtiden i sentrum, for å sikre at opplæringen blir meningsfull i den sammenhengen deltagerne står i.

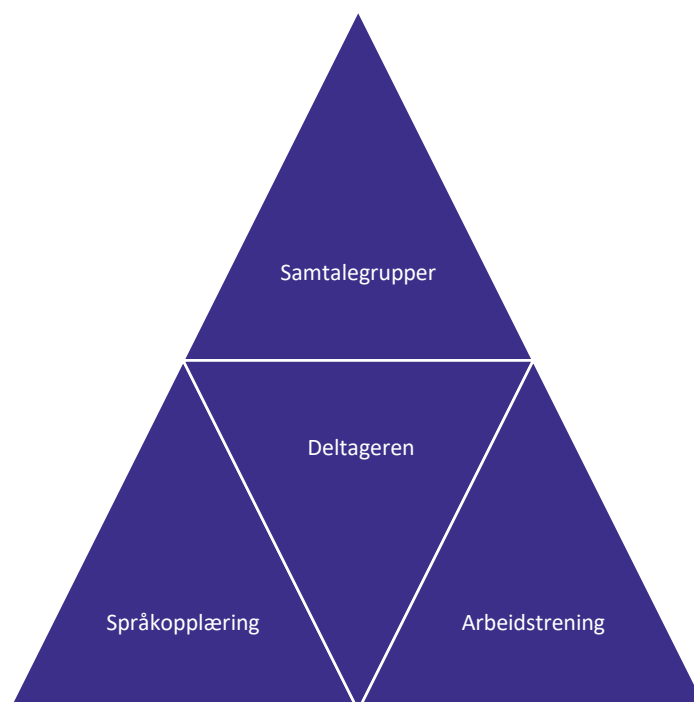


Fig. 1 Denne modellen inkluderer de tre ulike modulene i Kvinnesporet og plasserer deltagerne i sentrum. Det vil være en spenning mellom hva som er viktigst av språkopplæring, samtalegrupper og arbeidstrening, mens deltagerens behov og muligheter for progresjon er utgangspunktet for hva man legger mest vekt på.

En betydelig forskjell mellom ordinær introduksjonsordning og Kvinnesporet, er at man i Kvinnesporet tilbys en fagrettet opplæring i stedet for en praksisplass hos en ekstern arbeidsgiver. Pedersen har undersøkt språkutviklingen i praksisplasser i Danmark og finner der at (Pedersen 2017) deltagerne kan få svært lite språklig utbytte i enkelte praksisplasser. Arbeidet de blir satt til, krever ofte lite språklig kommunikasjon og samhandlingen med de andre arbeidstakerne på praksisplassen kan være liten. Ofte er det heller ingen direkte sammenheng mellom den undervisningen som skjer i klasserommet og de konkrete kommunikasjonsbehovene som deltakeren møter på arbeidsplassen. Dermed blir det lite synergieffekt gjennom det å kombinere klasseromsundervisning med arbeidspraksis (Sandwall 2013). Et viktig mål i Kvinnesporet er dermed å utvikle et undervisningsopplegg basert på en kontekst som gir mulighet for å skape tettere forbindelser mellom faglig opplæring, språkundervisning med konkrete kommunikasjonsbehov og personlig utvikling.

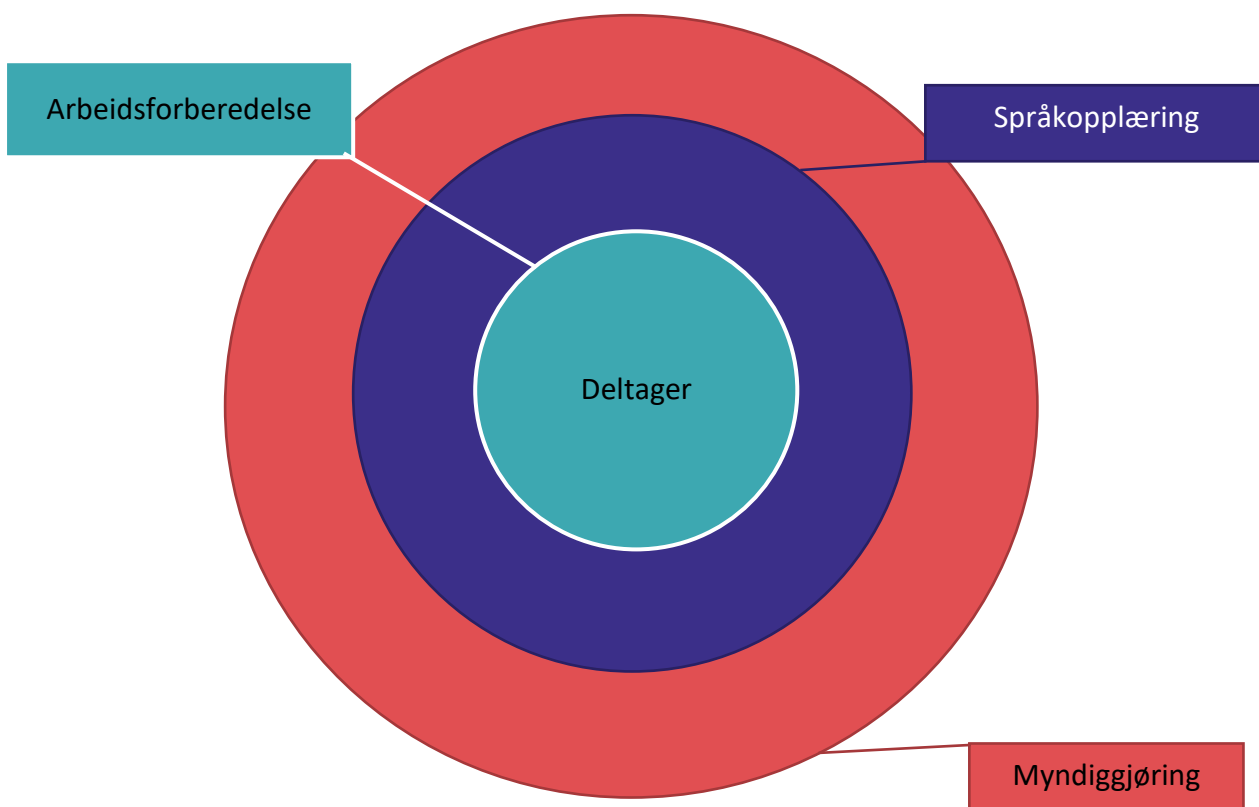
Etttersom det arbeidsforberedende fagfeltet i Kvinnesporet ble matlaging, foregikk den fagrelaterte undervisningen i et skolekjøkken. Den fagrelaterte undervisningen kretser rundt tema som hygiene, ingredienser, redskaper, oppskrifter, fremgangsmåter i matlaging og innkjøp av matvarer som utgangspunkt for å lære norsk språk – i tillegg til at kvinnene i praksis lager mat sammen. Det var også en ambisjon at det skulle etableres et cateringselskap slik at kvinnene kan selge noe av maten de lager med mål om at driften skal bli bærekraftig. Den praksisorienterte tilnærmingen til språkundervisning innebærer at det på den ene siden skapes flest mulige språkbrukssituasjoner i kjøkkenundervisningen, og på andre siden at slike situasjoner identifiseres, integreres og utdypes i språkundervisningen.

Den praksisorienterte tilnærmingen til språkundervisning innebærer altså at det er et mål å skape flest mulig språksituasjoner i hele Kvinnesporet på grunnlag av en generell oppgavebasert pedagogisk tilnærming i prosjektet. Spørsmål underviserne da må ha med seg er: Hvilke oppgaver må deltakerne løse i relasjon til kjøkkenarbeid, språkopplæring og forståelse av seg selv og samfunnet rundt? Hvordan kan vi samtale meningsfylt om det vi gjør nå? Hvilke begreper og hvilke setningskomponenter trenger deltakerne å lære seg for å forklare hverandre f.eks. hvordan de skal gå frem for å lage en bestemt matrett?

En forbedret og mer målrettet introduksjonsordning vil ha svært stor verdi for deltakerne og de aktuelle lokalsamfunnene samt i de arbeidsmarkedene hvor flyktningenes ressurser blir tatt i bruk.

Overordnede perspektiv i Kvinnesporet: Myndiggjøring og praksisorientert språkopplæring

Det har vært et mål i Kvinnesporet å inkludere praksisorientert språkopplæring og myndiggjøring i alle deler av undervisningsopplegget.



Denne modellen viser perspektivene Kvinnesporet bygger på, med myndiggjøring ytterst fordi det er den viktigste premissen for å få sette deltagerne i en læringsposisjon der de kan ta til seg språk og arbeidsforberedelse.

Myndiggjøring

Myndiggjøring, i det engelske språket kjent som empowerment, er en grunnleggende perspektiv i Kvinnesporet. Myndiggjøring kan være både en tankegang, prosess, metode og et mål, og det kan gjelde både for enkeltpersoner og grupper (Adams 2008, s. 17, Slettebø 2002, s. 60). Det er blitt utviklet ulike empowermentinspirerte fremgangsmåter for ulike målgrupper. Det viktigste i Kvinnesporet har vært å hente frem de ressursene kvinnene i prosjektet har og på den måte øke selvtillit og kunnskap for å skape grunnlag for overskridende læreprosesser. Man ønsker å ta i bruk deltagerens egne ressurser og skape en sammenheng mellom deltagerens målsetninger og undervisningsopplegget man tilbyr.

Den brasilianske filosofen og pedagogen Paulo Freire er kjent som grunnleggeren av dagens forståelse av myndiggjøring. Han har bygget opp en egen metode med dialog i sentrum, der lærestoffet tar utgangspunkt i det som er viktig for eleven (Nordland, 2006). Intensjon for dialogen er å fremme bevisstgjøring og kritikk, avdekke og forskyve makt og lede til praktisk handling. Freire (2011) mente at den første oppgave er å bli bevisst seg selv og sin hverdag. Ideen om å være subjekt i eget liv er avgjørende i Freires pedagogikk. Gjennom dialog kan folk bli aktive, øke selvtillit og utvikle ny kunnskap (Freire, 2011).

I følge Freire er den grunnleggende spørsmål: hva slags pedagogikk trenger vi for at ethvert menneske i kampen mot overmakt kan erobre mulighet for å få og ta sine rike muligheter i bruk? Det er dette han kalte friørende pedagogikk. Å ikke være utrygg, passivisert og undertrykt er den første forutsetning for at et menneske kan delta (Freire, 2011). Han ga et eksempel at den pedagogikken som skal forberede barn på å bli voksne må derfor sikre at eleven kjenner seg som en likeverdig deltaker i et felleskap. Veiledning, støtte til å bygge opp identitet, selvaktelse og bli møtt med tillitt og forventning må være sikret for hvert enkelt. I følge Freire (2011) kan frigjørende pedagogikk ikke skje uten kommunikasjon og kommunikasjon er avhengig av at det finnes dialog. I denne pedagogikken får folk tilstrekkelig innsikt i maktrelasjonene som betyr noe for deres situasjon. Folk får dermed bevissthet om at det er mulig å gjøre noe med utfordringer de har samt søke løsninger og innsikt ifølge Steinsholt (2004). Han påpeker videre at eleven må ha ansvar. Det trengs møte mellom mennesker ut over de tradisjonelle lærer/elev. Jensen Lilian Grethe (2018) hevder at som pedagog har hun erfart at man kommer til kort hvis man ikke får til en god dialog med elevene. Hun påpeker blant annet at i undervisningsprosessen, må hun ta et skritt tilbake slik at eleven kan få mulighet til å ha en aktiv rolle. Hennes holdning er at hun prøver å finne ut hvor eleven er og hvor eleven vil i stedet for å ha bestemt på forhånd hvor de skal starte og hvor de skal ende.

Mens Freire sin originale filosofi har omvandlerende og revolusjonerende kraft i sin ambisjon om å omkalfatre maktforhold, vil myndiggjøring i regi av kommuner og den norske velferdsstaten framstå i en mye blekere utgave. Mer beskjedent henter man med seg ideene om å se alle mennesker som ressurser og bidra til å hente fram selvtillit og kunnskap som kan myndiggjøre den enkelte. I Kvinnesporet dreier det seg også om å skape en sammenheng mellom deltagerens forutsetninger og målsetninger og undervisningsopplegget man tilbyr. Formålet er å gi deltakerne mulighet for personlig og faglig utvikling og dermed nye ressurser til å finne en egen plass i det norske samfunnet.

Myndiggjøring skal i Kvinnesporet både være et gjennomgående fokus som skal få konsekvenser for hvordan norskopplæringen og fagopplæringen gjennomføres. Det ble også raskt bestemt at det kunne være et godt grep å legge opp til jevnliges samtalegrupper (i Kvinnesporet kalt «kvinnegrupper») hvor man mer eksplisitt ville ha fokus på tema som angikk deltagerens selvforståelse, hverdagsliv, å komme som ny til Norge, og tema som belyser norsk samfunnsnivå. Tanken var at det å ta opp og diskutere slike temaene er ment

å gi kunnskap om det norske samfunnet, men med utgangspunkt i den enkelte kvinnes livs- og familiesituasjon slik at det blir så konkret og relevant som mulig.

Myndiggjøring skal både praktiseres ved et gjennomgående fokus på kvinnenens erfaringer, ressurser og forkunnskaper og gjennom en undervisningsform som fremmer tillit, åpenhet og deling i et pedagogisk tilrettelagt miljø med rike læringsmuligheter. Dette gjelder i alle deler av undervisningen.

Praksisorientert språkundervisning

Praksisorientert norskundervisning baserer seg på prinsippene om at man underviser i relasjon til den konkrete konteksten som «eleven» befinner seg i, og ut fra de konkrete språkbehovene man har. Den praksisorienterte tilnærmingen til språkundervisning som brukes i prosjektet kombinerer en kommunikativ, en sosiokulturell og en biografisk tilnærming til språkopplæring. Lektor Michael Svendsen Pedersen er en av dem i Norden som har jobbet mest med denne kombinasjonen innen arbeidsrettet andrespråkopplæring. Han har erfaring fra konkrete forsknings- og utviklingsprosjekter fra Norge og Danmark og samarbeider tett med forskere og praktikere i Sverige. Meland kommune har hatt flere møter med Pedersen under utviklingen av prosjektet og han ble også hyret inn som konsulent i dette forprosjektet.

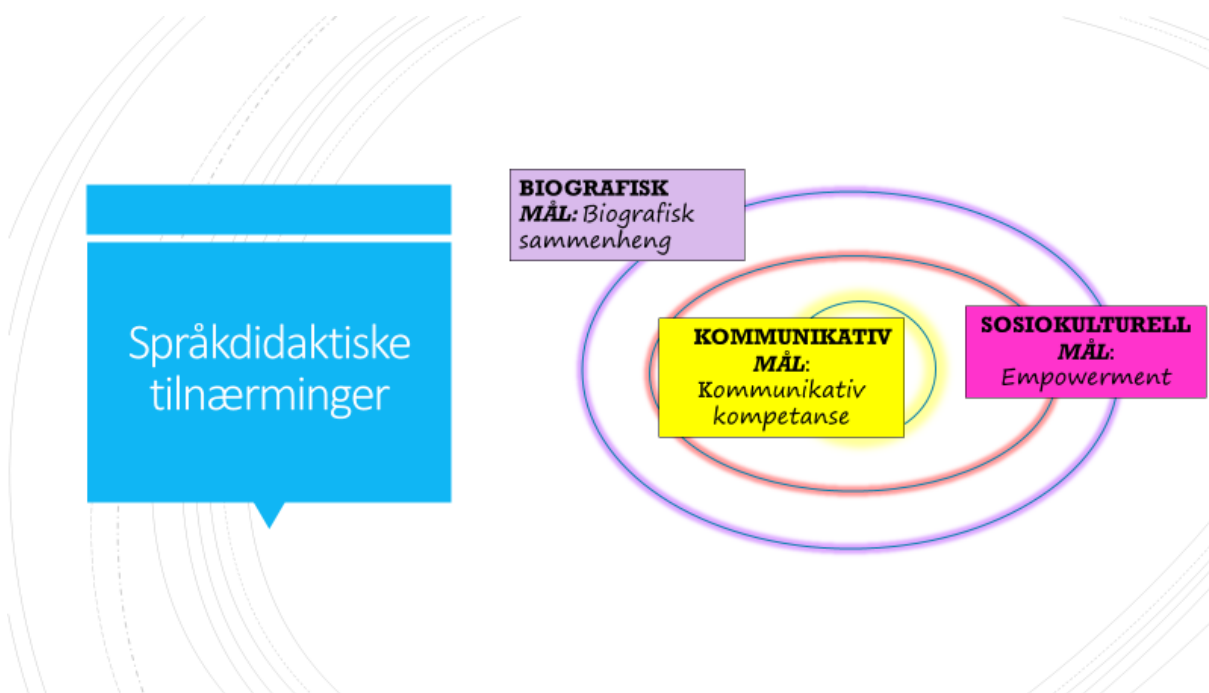
De overordnede intensjonene i den funksjonelle språkopplæringen kan illustreres med følgende modell:



Modellen viser at det er to generelle dimensjoner i prosjektet: En yrkesdimensjon og en identitetsdimensjon. Yrkesdimensjonen handler om å ta utgangspunkt i deltakernes hverdagserfaringer med å lage mat og fagliggjøre eller 'profesjonalisere' disse erfaringerne

gjennom kjøkkenundervisningen og på den måten gi deltakerne arbeidsrettet kompetanse og kvalifikasjoner. Intensjonen i identitetsdimensjonen er å gi deltakerne en personlig utvikling gjennom å ta utgangspunkt i og respektere deres selvforståelse og identitet og hjelpe og støtte dem til å oppnå nye perspektiver på egne liv. Den praksisorienterte språkopplæringen bidrar til begge disse prosessene i deltakernes samlede læringsbane.

Denne modellen illustrerer målene med de tre språkdidaktiske tilnærmingene og hvordan de supplerer hverandre:



I den kommunikative tilnærmingen identifiseres de kommunikative behov som oppstår for deltakerne i forbindelse med den oppgavebaserte kjøkkenundervisningen – f.eks. utarbeide handlelister, kjøpe varer, lese og skrive oppskrifter, forstå og forklare tilberedningsmetoder, og forstå hygieneregler. Disse behovene integreres og bearbeides gjennom kommunikative aktiviteter i språkundervisningen slik at deltakernes oppnår kommunikativ kompetanse i relasjon til de identifiserte behovene. Denne tilnærmingen suppleres med en sosiokulturell tilnærming som har til hensikt å myndiggjøre deltakerne til å bruke språket til å inngå i nye sosiale relasjoner og overvinne sosiale og personlige barrierer. Der den kommunikative og den sosiokulturelle tilnærmingen direkte inngår i det språkdidaktiske arbeide, er den biografiske tilnærmingen en videre pedagogisk tilnærming som omfatter hele prosjektet. For alle voksne er det avgjørende for læring at læringsaktivitetene gir mening i et livshistorisk perspektiv. For kvinnene i Kvinnesporet kan det f.eks. være vanskelig umiddelbart å identifisere seg med en dagsorden om å skulle tilegne seg faglig og språklig kompetanse med tanke på å komme ut på det norske arbeidsmarkedet. Derfor er biografiske læreprosesser avgjørende for at de faglige og språklige læreprosessene skal kunne gi mening for deltakerne.

3. Fagopplæring, språkundervisning og samtalegrupper

Kvinnesporet består av tre ulike moduler; den største er fagopplæringen knyttet til matlaging (tre dager i uken) og mat ble også et fokus i språkopplæringen (to dager i uken) for å bidra til at språkundervisningen skulle være praksisnær og for å styrke fagutviklingen til kvinnene. Samtalegruppene, som gikk omtrent en halv dag i uken tok opp tema av relevans for kvinnenenes hverdagsliv og som involverte samfunnskunnskap. På skolekjøkkenet har kvinnene arbeidet med matbestillinger, fagplan for mat og restaurantfag, samt hatt arbeidsforberedende opplæring. Prosjektleder har blant annet fagbrev som kokk og har tatt utgangspunkt i fagplan for VK1 kokk i undervisningen, men med praktiske eksempler og bilder/video som undervisningsmetode for å forenkle språk. Målet er å profesjonalisere den kunnskapen kvinnene allerede har om mat, for at overgangen til arbeidslivet skal være lettere.

Kvinnene i prosjektet har laget sin signaturrett, skrevet oppskrift til den og lært de andre å lage matretten. Signaturrettene har vært bakgrunnen for menyen til Cateringselskapet som ble startet opp dette halvåret. De fikk også kunnskap om hygiene, spesielt personlig hygiene og produksjonshygiene for å få kunnskap om hvordan tilberede og lage mat profesjonelt. Med tanke på å skape et dynamisk læringsmiljø for deltakernes faglige og språklige opplæring, ble det forsøkt å gjøre disse aktivitetene stadig mer oppgavebaserte. Det viste seg at flere av deltakernes hverdags erfaringer i dette miljøet ble 'profesjonalisert.' Som deltakerne sa, hadde de oppskrifter 'i hodet' – nå ble de systematisert skriftlig. Og selv om deltagerne var dyktige til å lage mat, var flere av dem ikke vant til å bruke mengdeberegning. Tilberedningsmetoder, kutteteknikk og bruk av kjøkkenutstyr på en korrekt måte var også en del av faget. Kvinnene fikk kunnskap om baking, råvarer og har lært å lage ulike kraft, jevninger, supper og sauser. De har også lært korn og kornprodukter, kjøtt og kjøttprodukter, sjømat, fisk og skalldyr og om krydder og urter. De har også lært om grunnleggende ernæring og mattradisjoner i Norge var en del av faget.

Fagområdet er relevant for å bli kokk og/eller for å kunne starte og drive egen virksomhet i form av et cateringselskap. Det overordnede målet var imidlertid å bidra til at deltakerne skulle føle seg sett og verdsatt, oppleve mestring samt lære seg mest mulig norsk, for at aktivitetene skulle fungere arbeidsmotiverende og forberedende.

Den matrelaterte undervisningen foregikk i regi av prosjektleder med godkjent utdanning som kokk og innen folkehelse. Planen var at deltakerne helt fra starten skulle få grunnleggende undervisning i tema som inngår i kompetansemålene for fagbrev i matfag i videregående skole, men tilpasset kvinnenenes nivå jf. prinsippet om myndiggjøring. Videre var planen at prosjektleder og norsklærerne skulle samarbeide tett slik at

norskopplæringen skulle tilpasses gruppens konkrete behov. Språkopplæringen ble derfor preget av de samme tema og oppgaver som ble tatt opp i kjøkkenundervisningen. Språklærerne hadde bakgrunn som lærere i Voksenundervisningen. Selv om de hadde erfaring med praksisorientert språkundervisning, stilte dette prosjektet lærerne overfor nye utfordringer. For det første skulle de tilpasse undervisningen til en ny kontekst i form av et faglig kursforløp; for det andre ble kjøkkenundervisningen – spesielt i begynnelsen – lagt på et så faglig høyt nivå at lærerne måtte sette seg inn i et nytt faglig felt; for det tredje måtte det arbeides med å finne den rette «timing» mellom undervisningen på kjøkkenkurset, og undervisning i på språkkurset. Endelig skulle det overordnet sett i prosjektet arbeides med å «matche» deltagerens språklige forutsetninger med de faglige ambisjoner i kjøkkenundervisningen. Det var en stor overgang for språklærerne å jobbe uten faste lærebøker og å tilegne seg en ny måte å lære fra seg språk på, som skilte seg noe fra deres tidligere erfaring fra språkundervisning. For eksempel er opplæring i grammatikk langt mindre viktig i den praksisorienterte språkopplæringen enn i de undervisningsoppleggene språklærerne hadde jobbet med tidligere.

Den minste modulen – men ikke den minst viktige – i Kvinnesporet var samtalegrupper, noen i form av totimers grupper og andre organisert som hele temadager. Myndiggjøring med bruk av dialog som metode var målet for de som holdt samtalegrupper i kvinnesporet. Det var viktig for underviserne å anerkjenne kvinnenens ressurser og bidra til at kvinnene kunne bidra med egne refleksjoner over egne erfaringer og perspektiver for deres liv. For å få til det, måtte man oversette til de kvinnene som ikke forsto det som ble sagt og la dem komme til ordet via oversettelse. Dialogen gjorde det mulig å vite hva som var viktig for kvinnene, hva de var interesserte i å lære mer om, hva som var viktig i livet deres: familien, sosiale relasjoner, forholdet mellom deres fortid, nåtid og fremtid, deres rolle som kvinner osv. Alt som kom frem her la grunnlaget for temaene som ble tatt opp på de neste samlingene. Samtalegruppene ble dermed organisert på kvinnenens premisser. Det var viktig at deltakerne skulle føle seg trygge – dette fordi vi vet at læringsevne og læringsmotivasjon fremmes når deltakerne føler at de er i et trygt læringsmiljø, slik at de får mot og krefter til å kollektivt tematisere og bearbeide problemfylte eller traumatiske erfaringer. Trygghet kan blant annet skapes gjennom å bygge gode relasjoner til kvinnene i Kvinnesporet. Relasjoner kan styrkes blant annet gjennom å dele opplevelser og erfaringer. Det kan være godt å høre andre snakke om utfordringer man trodde man var alene om å ha. Ved å dele vanskelige erfaringer og ens egne opplevelser med andre som også deler, får man et rom for å reflektere i fellesskap.

Samtalegruppene har bidratt til refleksjon og dialog rundt barrierer som kvinnene opplever å møte daglig både av kulturelt og sosial art. Det å dele erfaringer og det å sette ord på disse (med og uten bruk av tolk) har også vært viktig. Det kom videre frem at det er viktig at underviserne som leder samtalegruppene må være åpne og lyttende. Det vil ikke skje en myndiggjøring hvis den som er underviser eller tilrettelegger for en samtale starter samtalen med å fortelle deltakerne hva man synes er best for dem. Det kan også være viktig å sørge for at deltagerne ikke utøver sosial kontroll på hverandre i slike fora.

Den praksisorienterte språkopplæringen

Hvordan kan praksisorientert språkopplæring være basis i språkundervisningen og inkorporeres i aktivitetene som handler direkte om arbeidstrening og myndiggjøring? Dette kapitlet vil gi praktiske eksempler på hvordan man skaper språkopplæring med bruk av de tre nevnte tilnærminger.

Den praksisorienterte tilnærmingen til språkopplæring har grunnleggende hatt som funksjon å skape et samspill mellom fag- og språkundervisningen ved å kombinere tre forskjellige språkdidaktiske tilnærminger: en kommunikativ, en sosiokulturell og en biografisk. Det har også vært et mål å bygge på den praksisorienterte språkundervisningen i samtalegruppene.

Tilnærmingen har i praksis bestått i å prøve å identifisere kommunikative handlinger i relasjon til oppgaver i kjøkkenarbeidet og omsette dem til kommunikative problemløsningsoppgaver (såkalte pedagogiske *tasks*) i språkopplæringen. Det gjaldt f.eks. arbeidsoppgaven å bruke oppskrifter, dvs. både å skrive og lese oppskrifter i relasjon til matlagingen i kjøkkenet.

Til dette formål ble det utviklet en mal som avspeiler den diskurs som er typisk for oppskrifter:

gjøre	Ingredienser	hvor, hvordan

Når deltagerne i kjøkkenet skulle forklare hverandre hvordan man lager deres signaturretter, har de kunnet bruke denne mal, som her vises for retten tepsi fra Midt-Østen:

gjøre	Ingredienser	hvor, hvordan
vask	alle grønnsakene	i kaldt vann
skrell	poteter, løk og aubergine	

skjær	aubergine, potet, løk og tomat	i skiver
kutt	Paprika	i skiver
hakk	hvitløk og persille	i bittesmå biter
osv.		

I språkundervisningen ble det arbeidet med et forløp med f.eks. følgende oppgaver i tre faser: før-task, task og etter-task. Task betyr i denne sammenheng kommunikative problemløsningsoppgaver.

Før-task:

1. deltagerne blir presentert for et bilde av en rett og skal diskutere hvilke ingredienser de mener den består av.
2. deltagerne får oppgaver hvor de skal kombinere ingredienser med de korrekte gjøre-ord (f.eks. poteter – skrelle, hvitløk – hakke)
3. deltagerne ser en video (gjerne flere ganger) hvor tilberedning av retten blir demonstrert og skal ta notater om ingredienser og handlinger.
4. deltagerne fyller ut oppskriftsmalen

Task

Deltagerne får utlevert hvert sitt bilde av en fase av tilberedningen og skal forklare hverandre hva som er på deres bilde (uten at de ser hverandres bilder). Når de er enige om rekkefølgen på bildene, må de legge dem på bordet og sjekke med de andre gruppene om de er enige.

I etter-task er det så mulighet for å bearbeide de språklige utfordringene i relasjon til task-arbeidet.

Gjennom arbeidet med disse kommunikative problemløsningsoppgaver (tasks) får deltagerne et kjennskap til diskursen i en oppskrift, og de får mulighet til å bruke, prøve og reflektere over de språklige redskap som inngår (ordforråd, setningsstrukturer, språklige

former) – og lærer dermed språk som de kan anvende og videreutvikle i arbeidet med oppskrifter i kjøkkenarbeidet.

Den sosiokulturelle tilnærming til språkopplæring handler om at deltagerne får mulighet til å forhandle identitet og sosial tilhørighet. Dette er avhengig av, på den ene siden de læringsmuligheter som finnes i læringsrommet og på den andre siden av deltagerens forutsetninger og motivasjon. Denne tilnærming har derfor mål om å bidra til overskridende eller transformativ læring.

Når kjøkkenundervisningen tar utgangspunkt i deltagerens signaturretter, åpner det for nye læringsmuligheter: de skal selv presentere og instruere i tilberedning av den nye retten og de skal i oppskriftsmalen systematisere den viten de ellers har hatt i hodet, som de selv formulerer det. På samme måte åpner gruppearbeidet med kommunikative oppgaver i språkundervisningen for nye måter å forholde seg og oppleve kunnskap på. I jo høyere grad kjøkkenundervisningen blir oppgavebasert med utgangspunkt i deltagerens egen erfaringsverden, i jo høyere grad kan deltagerne utvikle sin sosiokulturelle språklige kompetanse. Dette vil bidra til myndiggjøring. Dette gjelder i høy grad også i de forløp deltagerne har vært gjennom i samtalegruppene.

Det har i prosjektets første fase først og fremst vært arbeidet med å utvikle en kommunikativ tilnærming til språkopplæringen, og det ligger en fortsatt utfordring i å utvikle rammene for en sosiokulturell tilnærming.


Språkundervisningen skal gi kommunikativ og sosiokulturell mening for deltagerne ut fra deres konkrete språkbehov og behov for å bli en akseptert del av sosiale fellesskap. For voksne lærende er det også viktig for deres motivasjon at undervisningen og læringen gir biografisk mening; det vil si at de skal kunne se en mening med undervisningen og læringen i et livsperspektiv: hvordan bidrar det jeg arbeider med nå, til å skape sammenheng mellom min fortid og fremtid? Skal jeg fra å ha hatt ansvar for barn og hjem ut på arbeidsmarkedet? Og hvilket arbeidsmarked gir mening for mig? Hvilken fremtid forestiller jeg meg for meg selv? Disse spørsmålene blir tatt opp på i kvinnegruppene, men det er viktig også for de helt konkrete aktiviteter og oppgaver som blir arbeidet med i kjøkkenet og i språkopplæringen. Det er derfor viktig at det biografiske perspektiv blir et gjennomgående perspektiv i den undervisning som skal motivere og myndiggjøre deltagerne.

Der ligger stadig en utfordring i å skape et samspill mellom de forskjellige dimensjoner av kvinnesporet, som gjør det mulig å ha med det biografiske perspektiv og den kommunikative språkopplæringen.

Et redskap til å skape samspill mellom de enkelte deler av Kvinnesporet har vært en loggbok. Den er i første omgang mest blitt anvendt i samspillet mellom

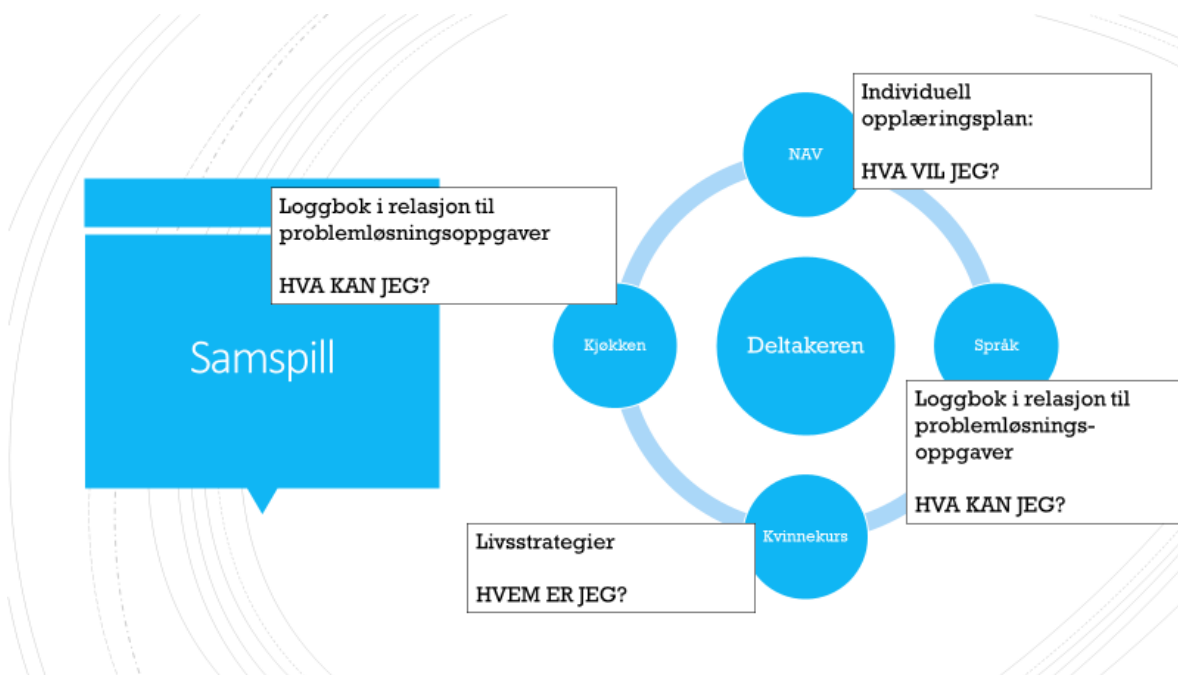
kjøkkenundervisningen og språkundervisningen, men kan utvikles som et sentralt redskap til at skape helhet og fremdrift for den enkelte deltager i hele prosjektet.

Den foreløpige utgave av loggmalen ser slik ut:

LOGG Navn:	
Dag: Dato:	Været i dag: 
Mål:	
Dette har jeg gjort i dag:	
Dette har jeg lært i dag:	Nye ord:

Men det arbeides nå med å gjøre loggen til en integrert del av en mere oppgavebasert undervisning, slik at læringsprosessen ikke alene blir ‘avrapportert’, men at loggen anvendes som en redskap i forbindelse med selve oppgaveløsningen.

Denne modellen kan illustrere intensjonene i prosjektet om å bruke loggbok og portfolio som redskaper til å skape samspill mellom alle del-elementene av Kvinnesporet:



Redskapene som ble brukt bidro til å skape et biografisk perspektiv for deltagerne og bidro til at det biografiske perspektiv kunne dras inn i undervisningen.

4. Deltakernes erfaringer fra Kvinnesporet

I dette kapittelet tar opp hva kvinnene fortalte om sine erfaringer med Kvinnesporet, men først presenterer vi i anonymisert form hvem de var.

Deltagerne i Kvinnesporet ble valgt ut av teamet som ledet prosjektet i Meland kommune, men deltagerne hørte til også i Lindås og Radøy som sammen med Meland vil utgjøre Alver kommune fra 01.1. 2020. Kvinnene hadde rettigheter til å delta i introduksjonsprogrammet for flyktninger. De hadde bakgrunn fra ulike land som Syria, Somalia, Eritrea, Irak og Kurdistan, eller fra flere ulike land samtidig. De fleste hadde barn. De hadde litt ulik botid i Norge, fra noen år til noen måneder. Noen hadde gode lese- og skrive ferdigheter på eget språk og basis kunnskap innen norsk, mens andre kvinner ikke var alfabetiserte. Noen av kvinnene hadde allerede fulgt introduksjonsprogrammet for flyktninger over to år, men ble vurdert å ha behov for mer grunnleggende språkopplæring. Videre hadde kvinnene litt forskjellig motivasjon for å delta, da noen var interessert i yrkesretninger som ikke handlet om matlaging. Etersom prosjektet ikke var ferdig utformet da kvinnene ble valgt ut til å delta, visste deltagerne lite om hva de gikk til. Da kvinnene ble spurt om hva de ønsket ved å være med i Kvinnesporet, svarte de at de ønsket å få en jobb, og at de ville lære norsk for å bli i stand til å jobbe og mestre hverdagen i det norske samfunnet. Slik sett samsvarte kvinnenes forventninger med Kvinnesporets ambisjoner.

Deltagerne fremsto som arbeidsvillige og lærevillige, de så ut til å trives med å lage mat og som veldig dyktige til det. De som var i det høyeste sjiktet språkmessig kunne føle på at de ikke lærte nok, de kunne allerede lage mat og hadde lyst på mer generell språkopplæring. Noen deltagere som ikke var alfabetiserte strevde veldig med å henge med i undervisningen, og opplevde at de ikke fikk med seg hva som skjedde. Disse fikk etter hvert egen tilpasset opplæring. Flere kvinner ønsket også å lære mer hverdagsnorsk enn hva det i utgangspunktet var planlagt at de skulle gjøre. Samlet sett ga likevel deltagerne uttrykk for at de hadde lært mye ved å delta i Kvinnesporet. De la spesielt vekt på at de hadde fått mer mulighet til å prate enn de hadde fått i ordinær introduksjonsordning.

Et sted å lære og praktisere norsk

Mange kvinner opplevde at de fikk mulighet til å lære og praktisere norsk i kurset, og at livet har blitt bedre nå som de forstår språket bedre. En av kvinnene fortalte at hun tidligere ikke hadde lyst til å gå ut på grunn av at hun ikke forstod norsk. Men nå kan hun komme seg ut og snakke med andre. En annen kvinne sier at på det ordinære introduksjonsprogrammet lærte hun mange ord og mye grammatikk, men hun syntes ikke hun kunne *snakke* norsk. «På skolen lærte vi mye ord, grammatikk, men i kvinnegruppen lærte jeg å prate, å praktisere norsk språk» sa kvinnen. Samme kvinne hadde tidligere fortalt at hun lærte mer å snakke nå enn det hun gjorde på to år i ordinært kurs. Kvinnene

forteller også at det er tungt å stå på kjøkkenet tre dager i uken, men hun synes at det er viktig å lære norsk i klassen og praktisere det på kjøkkenet. En av kvinnene påpeker at måten de lærer på gir motivasjon. Hun sier at hun ikke vil gå på vanlig skole og liker matlagingen.

En annen kvinne sier at før det ordinære norskkurset lærte de bare bokstaver og ikke noe språk. Nå har de mye dialoger og snakker mye. Samme kvinne sier at hun ikke ønsker å gå i praksis siden hun trives så godt i kvinnegruppen og føler at hun lærer mer der.

Et sted å bli sett og hørt

Kvinner forteller at de så langt har opplevd å bli sett og hørt i Kvinnesporet. Flere var glade å bli møtt med en smil eller en klem og uttrykte takknemlighet for den hjelpen de har fått fra underviserne i prosjektet. Flere forteller om erfaringskonsulenten, at hun forklarer og tolker for dem og motiverer dem. De påpeker at også alle underviserne er flinke til å hjelpe dem og forklarer slik at de forstår bedre. De hevder at om de trenger hjelp, er det noen som er der og hjelper dem.

En kvinne som er ny i Norge og som ikke kunne skrive norske bokstaver, forteller at etter tre dager hadde hun lært mange bokstaver. Hun forteller at erfaringskonsulenten har en god måte å lære bort på «Hvis ikke hun var der, så kunne jeg ikke ha forstått noe». En annen sier at: «Alle er kjempeflinke og passer på kvinnene slik at vi føler oss trygge. Jeg er veldig glad i matlaging og hvis prosjekt går bra, kan jeg fortsette å jobbe med det».

Et sted å mestre

Kvinnene har opplevd mestringsfølelse ved å lage mat og det er tydelig at det gjør dem stolte. I gruppen pleier de å ta bilder, selfier og man kan tydelig se at dette er noe de ønsker å drive med. På kjøkkenet har de dagens sjef, og det er hun som ønsker andre velkommen til bords og forteller om maten. Dette foregår på norsk. Kvinnene føler at deres ressurser blir anerkjent og flere har fått motivasjon og lyst til å jobbe i matbransjen. De fleste blir veldig glade og stolte når de snakker om at de jobber på kjøkkenet. De sier at de har fått gode tilbakemeldinger fra kunder og får motivasjon til å fortsette.

Felleskap, trygghet og nettverk

Kvinnene påpeker at det har vært koselig å være med i Kvinnesporet med alle de andre. De forteller at de er flinke til å samarbeide og hjelpe hverandre. De jobber kollektivt, de liker å være sammen og er trygge på hverandre. De har også lært om hverandres kultur. Kvinner forteller at det har vært bra å besøke Empo Flerkulturelt Ressurscenter der de fikk møte andre kvinner, og noen føler seg inspirert av kvinnene de traff.

Lite progresjon i språket

Noen kvinner opplever at de ikke har lært mye språk i prosjektet. En av dem forteller at det er vanskelig å studere med noen som ikke har vært på skolen før. Kvinnen opplever at hun står fast ved å gå i samme klasse med noen uten skolegang fra før. Hun påpeker at forskjellige nivå i språk har vært utfordrende; «Hvis du er i andre klasse og med de fra første klasse og det undervises ting fra første klasse, de som er i andre klasse kommer ikke videre. De står fast.», forklarer hun.

En kvinne påpeker at å ha vært med i prosjektet har vært en god opplevelse for henne, men at det er ikke et sted for henne å lære språk. Hun understreker at matlaging er ikke noe for henne og føler at hun kan lære mer på skolen. Hun anbefaler å ha med folk med samme norsk nivå og gjerne mer lik bakgrunn når det gjelder skolegang.

Noen kvinner forteller at de lærte bedre norsk på det ordinære introduksjonsprogrammet. De sier at det er bra å lære på kjøkkenet, men flertallet i gruppen snakker der et språk de ikke forstår. De skulle ønske at alle snakker sammen på norsk slik at de kan praktisere og bli bedre i norsk. De kvinnene som ikke er fornøyde med språkprogresjonen påpeker også at de ønsker å lære språket fortere. Mange av dem ønsker gjerne karriere i matbransjen. Men noen ønsker heller jobb i barnehage, på gård, med søm eller innen eldreomsorg.

Noen påpeker også at det er mangel på bøker og det gjør at de ikke lærer mye norsk. En av dem sier at i prosjektet tenker man på mat man skal lage, men ikke på språk og lesing. De ønsker å lære hverdagspråk slik at de kan kommunisere på norsk, og komme i arbeid eller ta utdanning.

En kvinne sier at de har lært mange «kjøkken-ord» i prosjektet, men de har ikke lært hverdagspråk. Selv om hun trives godt på kjøkken og matlaging, er det viktig for henne å lære vanlig norsk slik at hun kan bli bedre i språk. Hun anbefaler å bruke to fulle dager for å lære hverdagsnorsk, og 3 dager å lære kjøkkenspråk. Enkelte andre anbefaler å bruke tre fulle dager til hverdagspråk.

En av kvinnene sier:

Til å begynne med var alt bra. Vi hadde masse folk å snakke med. Vi fikk besøk på kjøkkenet og snakket med dem. Mot slutten har det ikke vært noe besøk. Det var mye matlaging og vi snakket ikke så mye som før». Hun påpeker at hun også ønsket å prate, ikke lære navn på ting hele tiden.

Selv om kvinnene sier at de ikke har lært så mye, opplever de at alle som har vært med å undervise er veldig flinke og at de gjør så godt de kan for å hjelpe dem.

De fleste kvinnene som deltok i intervjuer, det være seg individuelle intervju eller i gruppeintervju, trivdes godt med all undervisningen de fikk. Kvinner som ikke kunne skrive eller lese norske bokstaver føler at de har lært det i prosjektet og de er veldig fornøyde. Noen av deltagerne hadde gått på det ordinære introduksjonsprogrammet i to år uten å ha lært noe særlig norsk, men opplever å ha noe fremgang nå.

Fire av ti kvinner opplever å ha fått lite progresjon i norsken i Kvinnesporets første semester. En årsak til dette er at det i klassen ble snakket mye på andre språk som de ikke forstår, selv om underviserne prøver å få alle til å snakke norsk. Videre mangler det bøker de kan benytte seg av. Nivåforskjeller i språk og bakgrunn i skolegang skaper også problem; de som har kommet lengre føler de har dårligere progresjon enn de kunne hatt ved ordinært introduksjonsprogram. Det er imidlertid for tidlig å konkludere om hvilken innvirkning Kvinnesporet har hatt og vil få for deltagerne. De står ennå midt i en læringsprosess der de kan utvikle seg i rykk og napp, og mye av kunnskapen og ferdighetene de tilegner seg vil være vanskelig å identifisere på nåværende tidspunkt.

5. Funn, Utfordringer og justeringer

Det viste seg at mat og kjøkkenarbeid egnet seg veldig godt for myndiggjøring av deltagerne, de deltok aktivt i språkoppleringen og samtalegruppene og satte generelt stor pris på alle underviserne.

Kvinnesporet har store ambisjoner og flere ulike målsetninger; dette gir energi og kan skape resultater, men kan også bidra til at Kvinnesporet gaper over for mye. Kvinnesporet er også et sosialt entreprenørskapsprosjekt i den forstand at man ønsker å skape en inkluderende arbeidsplass der den økonomiske bunnlinjen ikke er det viktigste (Loga et al 2016). Det er selskapet – i dette tilfellet et cateringselskap – som skal bidra til at prosjektet blir bærekraftig. Det vil si at den grunnkunnskapen deltakerne får i fagoppleringen er tett knytt opp mot kravene mattilsynet har til opplæring av ansatte i serveringsbransjen. Dersom bedriften lykkes vil vi kanskje kunne ansette noen av deltakerne etter hvert, eller at noen kan være lærlinger i bedriften og få fagbrev den veien. Når man ser på statistikken over hvem av kvinnene med tilsvarende bakgrunn på landsbasis som er i arbeid, kommer også viktigheten av fagopplæring tydelig frem.

I et normalt forløp vil man først gå i intro → grunnskole → videregående → lærling → fagbrev, eventuelt først intro så 5 år som praksis kandidat. For disse kvinnene er håpet at den tiden de tilbringer i cateringselskapet kan telle med slik at veien mot fagbrevet blir kortere. Dersom det er mulighet for det, bør tilsvarende prosjekter se på mulighet for å benytte seg av praksiskandidat ordningen (eventuelt fagbrev på jobb ordningen dersom deltakerne har godkjent grunnskole).

Tid og pedagogisk tilnærming –nøkkelressurser for myndiggjøring

Myndiggjøring er tidskrevende og skjer gradvis innenfor rammene av en pedagogisk tilrettelagt læringsprosess. Det er derfor viktig at undervisere på et introduksjonsprogram hvor myndiggjøring er et mål, tillater seg å bruke tid til å lytte til kvinnenes behov og bekymringer – og gjerne også at man evner å skape språklærings situasjoner samtidig. Pedagogisk tilrettelegges læringsmiljøet slik at det skaper gode betingelser for utvikling av deltagerne myndiggjøring. På Kvinnesporet ble dette forsøkt realisert ved at ta utgangspunkt i deltagerne hverdagserfaringer og gradvis profesjonalisere dem i et oppgavebasert læringsmiljø – et læringsmiljø som kunne videreutvikle seg til et prosjektorganisert læringsmiljø, hvor deltagerne erfaringer, problemer og perspektiver kunne være utgangspunkt for tilretteleggelsen av en oppgavebasert undervisning.

I Kvinnesporet skjedde det ofte at kvinnene begynte å snakke om ting som ikke var direkte relatert til dagens tema, men som var viktige for kvinnene selv. De som hadde ansvar for dagens opplegg måtte da være tålmodige og lytte til det kvinnene fortalte der og da og

følge det opp direkte, eller legge opp til at temaet ble tatt opp ved en senere anledning. Det å hele tiden dele erfaringer er avgjørende for deltageres utvikling.

I Kvinnesporet er det viktig å mobilisere deltakernes kunnskaper og jobbe med å sette ord på dette – på norsk. For å lykkes med dette, er det viktig at underviserne ikke opptrer som eksperter; men at man legger opp til det å dele erfaringer, stille spørsmål og lytte. Dette er forskjellig fra den tradisjonelle forelesningen der en foreleser kommer med en godt forberedt Power-Point på mange sider og snakker fort uten å skape dialog og refleksjon rundt temaet. Deltakerne i introduksjonsordningen har kunnskap og ferdigheter de bringer med seg, og når denne kunnskapen og disse ferdighetene aktiveres, så øker deltakernes læringssevne. Med den oppgavebaserte pedagogiske tilnærmingen var den overordnede intensjonen at deltagerne skulle bli subjekter for sin egen læring, snarere enn gjenstand for underviserens planlegging.

Erfaringer viste at deltakerne trengte tid på å forstå det som ble sagt. Samme læringsinnhold måtte kanskje sies flere ganger med litt ulike ord. Denne studien viste at enkelte undervisere i starten av semesteret hadde høye ambisjoner for hva som skulle dras gjennom, og at undervisningen dermed gikk for fort frem. Gang på gang så vi at læring skjedde gjennom repetisjon, gjennom å bruke god tid, gjennom øvelse, gjennom å ta opp et tema på litt ulike måter, osv. Pedagogisk sett er det for en så sammensatt gruppe som det her er tale om, behov for å arbeide med en multimodal pedagogikk; en pedagogikk hvor de samme ting ble kommunisert gjennom forskjellige medier: bilde, ord, gester osv. og gjennom «message redundancy» – altså gjentakelse av det samme budskap.

Å bruke god tid, og heller ta opp færre tema som deltagerne reelt forstår, heller enn at underviseren skal kjøre gjennom mest mulig stoff er derfor helt essensielt i et opplegg som det Kvinnesporet har som ambisjon å være. Kun gjennom å sette deltakerne i sentrum for læringsprosessen er myndiggjøring mulig. Og bare ved å sette deltakerne i sentrum for læringsprosessen kan undervisningen bli meningsfylt for dem.

Anerkjennelse

Et viktig prinsipp innen myndiggjøring er å anerkjenne deltagerne som ressurspersoner, og se dem som de fremste ekspertene til å løse egne utfordringer. Kvinnene i dette prosjektet har fått mulighet til å vise det de kan gjennom matlaging og catering. Prosjektleder, integreringskonsulent Cathrine Gangstø påpekte i så måte til NRK (dato 2019) at disse kvinnene er helt rå i å lage mat, og det å kunne synliggjøre dette er en gave både for kommunen og for kvinnene selv. Kvinnene er stolte over det de kan. Ved å vise sin kompetanse opplever kvinnene stolthet og økt selvtillit, noe de kan ta med seg inn i andre undervisningssituasjoner. Magnussen (2000) påpeker at styrking av selvtillit er selve kjernen i Empowerment, og det er grunnleggende for å kunne ta kontroll over egen

utvikling. Hun understreker at styrking av selvtillit er beskrevet som å være første ledd i en myndiggjøring.

Viktig å møte deltakerne der de er

Det viste seg raskt å være et gap mellom språket og abstraksjonsnivået i undervisningsmateriellet i videregående kokkefag og det språklige nivået til deltagerne, da noen av dem ikke var alfabetiserte eller hadde svært begrenset kunnskap om skriftspråk. Det ble derfor tatt grep for å oversette og forenkle informasjonen og gjøre den tilgjengelig for deltagerne via ulike metoder. Temaene i fagopplæringen ble tatt opp gjennom å bruke filmer, bilder, ekskursjoner, og gjennom at man har vist en fremgangsmåte eller en oppskrift og tatt film eller bilder. Språklærene opplevde etter hvert at deltagerne fikk for lite undervisning om generell norsk. Kvinnene ble veldig gode i språk som hadde med mat og kjøkken å gjøre, men kunne lite hverdagspråk.

Det ble også en utfordring for den språklige læringen at deltagerne viste seg å være gode til å organisere matlagingen seg imellom uavhengig av språk. For å holde fast i metoden med kommunikativ språkopplæring, og sikre språklig progresjon, ble det derfor viktig å fokusere følgende spørsmål: Hvordan kan man skape situasjoner der deltagerne får snakke mer norsk på kjøkkenet? Hvordan kan man skape undervisning med mange læringsmuligheter? Her viste den oppgavebaserte tilnærming seg å være nyttig. Et eksempel i forbindelse med catering kan illustrere dette. I første omgang kan man prøve å beskrive mulige kommunikasjonssituasjoner i forbindelse med catering:

- Beskrive retten skriftlig for kundene
- Presentere retten muntlig for gjestene
- Fortelle om det prosjekt de deltar i
- Være en god vert
- Kunne delta i small-talk

Og når deltagerne skal fortelle andre om prosjektet de er med i, kunne det gjøres på denne måten:

- Deltagerne blir enige om hvilke moment de vil ha med når de skal fortelle om prosjektet på en positiv måte
- To og to skriver notater til et enkelt av poengene
- Notatene går videre til det neste par, som fortsetter med å skrive notater
- Ut fra de notater man blir enige om, kan hver deltager forsøke å gi en kort beskrivelse av prosjektet
- Man kan også utarbeide en standard-tekst, som de som er usikre kan holde seg til
- Før hver catering-oppgave besluttes det hvem som skal fortelle om prosjektet neste gang

Hvordan skape faglig progresjon?

Prosjektleder opplevde at progresjonen på kjøkkenet blant deltakerne uavhengig av språkkompetanse er meget god. Hun forteller at deltagerne er lærevillige, de lærer fort og de kunne mye fra før. For eksempel, utdypes prosjektleder, så følges hygienereglene og de fleste forstår også hvorfor. Det vil si at mye av fagkunnskapen ligger der, men noen mangler språket til å forklare det. Prosjektleder forteller at det fremover vil være mer fokus på å utvikle cateringselskapet. Her er planen at kvinnene skal få være med i utviklingen gjennom å gradvis få mer ansvar for ulike sider ved driften. Prosjektleder legger vekt på at det arbeides etter myndiggjøring som metode på kjøkkenet og i annen undervisning ved at deltakerne blir bevist ikke bare hva vi gjør, men også hvorfor. For eksempel: På kjøkkenet skal vinduene være igjen når vi lager mat. Man kan da velge å be deltakerne lukke vinduet, eller man kan forklare at ute er det støv, insekter, pollen mm som vi ikke vil skal kunne komme inn i maten. Hvor stor grad av bevissthet deltakerne har rundt hvorfor vi gjør ting som vi gjør er varierende, men stadig økende hos alle, ifølge prosjektleder. Dette er en del av profesjonaliseringen av deltagerens hverdags erfaringer. Språklærerne opplevde etter hvert at deltagerne fikk for lite undervisning om generell norsk fordi det var et sterkt fokus på at språkopplæringen skulle følge opp fagopplæringen. Kvinnene ble veldig gode i språk som hadde med mat og kjøkken å gjøre, men kunne lite hverdagspråk. Fagopplæringen ble organisert fleksibelt ettersom Kvinnesporet påtok seg cateringoppdrag, og det ble vanskelig å få til helt direkte koblinger mellom språk- og fagopplæring. For å skape progresjon og bredde i språkundervisningen ble det etter hvert besluttet å frigjøre den noe mer fra det faglige innholdet i kjøkkenundervisningen.

Spenning mellom språkopplæring, myndiggjøring og fagopplæring

Da Kvinnesporet er et eksperiment for å skape bedre læringsrom for deltagerne, har mange sider av prosjektet måttet utvikles underveis i forløpet, og det har gitt anledning til å bearbeide en rekke viktige erfaringer i prosjektet. Det har allerede kommet fram at det var noen spenninger og utfordringer i Kvinnesporet, som vi nå vil gå nærmere inn på.

I Kvinnesporet ligger det en spenning mellom de tre elementene i prosjektet: å utvikle deltagerens språkkunnskaper, myndiggjøring og fagkunnskaper. Fagkompetansen krever et spesialisert og til tider avansert språk, samtidig som noen av deltagerne da ikke vil forstå hva som sies. Myndiggjøringen forutsetter at man tar utgangspunkt i deltagerens egne ressurser og ønsker samtidig som man må lage et prosjekt med en klar retning og uttalte mål definert av prosjektet. Språkopplæringen må kobles til aktiviteter og arbeidstrening samtidig som den må gi deltagerne et generelt språklig grunnlag som gir dem grunnleggende brede nok ferdigheter i norsk språk.

I Melandsmodellen kan spenningen samles i spørsmålene: Hvordan lære språk i matopplæringen? Hvordan lære fag i språkundervisningen? Hvordan bruke myndiggjøring til å motivere kvinnene til språk- og fagopplæring?

Å møte deltagerne der de er har vært et mål for prosjektet, for å få til utvikling hos deltagerne. Settes forventningene for høyt, er det fare for at deltagerne faller ut og opplever mangel på mestring. Settes forventningene for lavt, kan deltagerne oppleve mangel på mening, kjedsomhet og at de ikke lærer noe nytt. Det vil være en spenning mellom å møte hver enkelt deltager ut fra deres forutsetninger og mål og samtidig å bygge en gruppe, dette er en spenning man generelt finner igjen i det norske utdanningssystemet og dets krav om tilpasset opplæring. Gruppen av kvinner som deltok i Kvinnesporet hadde svært variert språklig bakgrunn med seg inn i prosjektet. Mens noen ikke var alfabetiserte, var det andre som kunne lese og skrive på eget morsmål og noen som også behersket flere språk både muntlig og skriftlig. Dette skapte utfordringer med å skape en undervisning tilpasset den enkeltes nivå. Løsningen ble ekstra og tilpasset undervisning til de med størst språklige utfordringer. En viktig forutsetning for å oppløse disse spenningene er å utvikle en pedagogisk tilgang/tilnærming hvor deltagerne inndras i avklaring av de overordnede mål og er med på å beslutte konkrete aktiviteter, slik at de forstår prosessen og den kan gi språklig, faglig og biografisk mening for dem. Det dreier seg her om å bevege seg vekk fra en pedagogisk tilretteleggelse hvor deltagerne blir gjenstand for en planlagt undervisning og til en tilrettelegging, hvor de får mulighet for å bli subjekter for deres egen læring.

Justeringer som ble gjort underveis

Det ble gjort mange justeringer i Kvinnesporet underveis i løpet av det første halvåret. Opplegget var ikke helt fastlagt før man satte i gang og det var rom for endringer i tråd med prinsippet om å ha deltagerne i sentrum. Det innebar blant annet at man justerte det faglige nivået på undervisningen for å treffe deltagerne bedre. Man har etter evalueringen i juni også bestemt seg for å gjennomføre noen justeringer framover.

Det viste seg å være en utfordring å finne den beste måten å integrere kjøkkenundervisning, språkundervisning og samtalegrupper på, slik at det ble et velfungerende samspill mellom disse tre elementene i prosjektet. Her viste det seg at det var viktig at prosjektgruppen, dvs. alle som var direkte involvert i prosjektet, hadde mulighet for å utvikle og følge opp en pedagogikk for prosjektet i fellesskap. Ingen av underviserne hadde erfaring med å jobbe med den pedagogikken som prosjektet tok utgangspunkt i. Underviserne måtte derfor tilegne seg ny kunnskap mens de satte det ut i praksis. Det ble også vanskelig å få nok rom til koordinering mellom ulike aktører i prosjektet på grunn av andre allerede fastsatte oppgaver og tid bundet til undervisning. Flere av underviserne arbeidet i prosentstillinger der de måtte gjennomføre aktivitetene i Kvinnesporet ved siden av mange andre arbeidsoppgaver.

Underveis ble pedagogikken i Kvinnesporet betegnet som en oppgavebasert pedagogikk, hvor undervisningsaktiviteter i stigende grad ble utformet som oppgaver deltagerne skulle løse, som skapte et mer dynamisk og variert faglig og språklig læringsmiljø.

Kjøkkenoppgavene kunne dermed gjøres til kommunikative oppgaver i språkundervisningen, hvor deltagerne kunne få mulighet til at utdype språklige sider av oppgavene. De samme potensialet lå i forbindelsen mellom samtalegruppene og språkundervisningen. På samme måte som den oppgavebaserte kjøkkenundervisning i seg selv ga mulighet for språklæring, bidro aktivitetene i samtalegruppene også til språklæring. Men et direkte samspill mellom samtalegruppene og språkundervisningen ble ikke realisert innen prosjektets rammer.

Det var en ambisjon at hele prosjektet skulle bygge på myndiggjøring og noen av lærerne hadde ikke jobbet eksplisitt med myndiggjøring tidligere. Det var både muntlig og skriftlig kommunikasjon blant projektdeltagerne om empowerment som prinsipp og om hvordan det skulle inngå i den pedagogiske praksis. I alle elementer av prosjektet ble det i praksis arbeidet med elementer av myndiggjøring. I kjøkkenundervisningen har gitt en profesjonalisering av deltageres hverdagsviten og de har fått arbeidsmarkedsforberedende kompetanse innenfor catering. I språkundervisningen er der blitt arbeidet med språkutvikling av den nye faglige kunnskap og av hverdagserfaringer; og i samtalegruppene har deltagerne gjennomgått en myndiggjøring på det personlige plan.

Det viste seg at kjøkkenundervisningen i høy grad skapte muligheter for både læringsbaner i en yrkesdimensjon og en identitetsdimensjon kombinert med muligheter for språklæring. Det har imidlertid vært en utfordring å finne det rette faglige nivå i kjøkkenundervisningen. Mens deltagerne alle utviste stor kompetanse og stort engasjement i forbindelse med matlaging, var læringsbanen i yrkesdimensjonen vanskeligere for dem. Det faglige nivå førte i første omgang til et stort gap mellom deltageres hverdagserfaringer og 'profesjonell' kunnskap som det ble lagt opp til. I neste omgang ble dette problemet søkt løst gjennom en kreativ prosess med å gjøre aktivitetene i kjøkkenarbeidet oppgavebasert, slik at de i høyere grad kunne bidra til å skape en dynamisk læringsrom som også inneholdt flere kommunikative aktiviteter. Dernest ble det en diskusjon om hva som skulle være det overordnede målet for prosjektet; å være en forberedelse til å kunne ta fagbrev eller mer generelt være en introduksjon til matlaging for å lære deltagerne språk og forberede dem på arbeidslivet. Samtidig med at kjøkkenundervisningen i en periode ble lagt på et for høyt faglig nivå, etterlyste deltagerne språklæring i relasjon til deres hverdagsliv.

Samtalegruppene, der erfaringer fra fortid og nåtid er blitt bearbeidet og satt inn i et fremtidsperspektiv, har uten tvil hatt en meget stor betydning for deltageres personlige utvikling. Men det har ikke vært lagt opp til å direkte kombinere samtalekursene med språkundervisningen. Lederne for samtalegruppene opplevde at kvinnene trengte mye tid på å forstå det norske språket og begreper de ble presentert for. De språklige

utfordringene gjorde at tempo måtte tilpasses og man måtte stort sett bruke langt mer tid enn forutsett på å gå gjennom planlagte undervisningsopplegg.

Språklærerne opplevde at det ble krevende å turnere både opplæring i fagspråk knyttet til opplæring på kjøkkenet og den alfabetisering som noen av deltagerne trengte. Det ble da vanskelig å tilby deltagerne et passende nivå av utfordringer. Noen kvinner ville ha mer språkundervisning mens andre trengte grunnleggende alfabetisering. For noen ble undervisningen for elementær, «de lærte for lite», for andre ble den for vanskelig, de fikk ikke undervisningen med seg. Det viste seg å være en utfordring i alle modulene å tilby variert språkundervisning som førte til progresjon og samtidig ivareta de deltagerne som var helt nyankomne og ikke hadde noen norskkunnskaper. Det ble derfor satt i verk tiltak for å sørge for at disse fikk spesialtilpasset undervisning i form av en erfaringskonsulent.

Samkjøring av de ulike aktørene som jobber i prosjektet er selvsagt viktig for å dra prosjektet i en felles retning og slike prosjekt vil innebære at ulike aktører, som NAV og voksenopplæringen, og lærere med ulik faglig bakgrunn må samhandle tett. Det er da ekstra viktig med gode rutiner for kommunikasjon underveis fordi prosjektet handler om at ulike faggrupper, kanskje også tilhørende ulike etater, må lære noe nytt, handle sammen og lære av hverandre for å få prosjektet til å fungere helhetlig.

Samkjøring en av de ulike aktørene som driver prosjektet krever tid, språklærerne skulle tilpasse seg fagundervisningen slik at undervisningen hang sammen. Prosjektleder må ha avsatt tid til selve koordineringen av personell. Man må utvikle faste rutiner for å møtes jevnlig for å utvikle prosjektet sammen. Det ble en utfordring for alle lærerne i prosjektet at de måtte bruke ekstra mye tid på arbeidsoppgavene fordi de skulle lære noe nytt, og de måtte bruke tid på samkjøring seg imellom fordi de ulike komponentene av undervisningen skulle henge sammen.

Bruk av erfaringskonsulent

I Kvinnesporet ble det behov for å skape sammenheng mellom modulene og det ble etter hvert ansatt en erfaringskonsulent som var med i undervisningen. I første omgang ble hun ansatt for å bygge bro mellom de ulike modulene i Kvinnesporet ved å være tilstede i ulike læreres undervisning. Hun var med stort sett som ekstra hjelp til de som trengte mest og har ekstra behov. Hun hadde en rolle som motivator, lærer, rollemodell, søster, katalysator, medmenneske, tilrettelegger og trygghetsperson. Erfaringskonsulentens sin rolle var derfor ikke ekspert rolle. Det var også en konsulent fra Empo Flerkulturelt Ressurssenter som hadde migrasjonserfaring. Bjørge (2009) påpeker i sin masteroppgave at rollen som trygghetsperson underbygger at fagpersonene lykkes med å skape tillitt i forholdet til flyktningene. Hun hevder at trygghetspersoner sin rolle er i sterk kontrast til rollen som offentlig autoritetsperson. Det er derfor viktig å tenke hvilken rolle ulike ansatte skal ha når man skal fremme myndiggjøring. Prosjektleder opplevde at prosjektet hadde stor nytte av erfaringskonsulenten. «Den kontakten vi har fått med deltakere, og

vår kulturelle forståelse av utfordringene de står i hadde ikke vært mulig uten bruk av en erfaringskonsulent. Hun har bidratt med å forklare kulturelle koder, vært en rollemodell for deltakerne, og en viktig støttespiller i arbeidet med myndiggjøring og arbeidslivstrening». For fremtidige prosjekter mener hun derfor det vil være en stor fordel å inkludere en som har bakgrunn som flykning i prosjektet. Det vil kunne bidra til å komme i posisjon til å gi arbeidslivsveiledning og for å få innpass til å arbeide med holdninger har hennes erfaringer og tilbakemeldinger vært sentrale.

Det er viktig å avklare rollen til erfaringskonsulenten, – skal hun være språklig tolk, kulturell oversetter, hjelpe de med å oversette, eller være forbilde? Det vil være viktig at erfaringskonsulenter ikke bare brukes inn mot den språkgruppe de kommer fra selv, men brukes inn mot hele gruppen av innvandrere. I Kvinnesporet fungerte erfaringskonsulenten som et forbilde for kvinnene og en de fikk kjapt tillit til. Dermed ble kontakten mellom deltagerne og de andre som jobbet på prosjektet kjappere preget av en åpen kommunikasjon. I starten fungerte erfaringskonsulenten mest opp mot egen språkgruppe, men underveis skiftet rollen hennes og hun ble i større grad en støtte for hele gruppen, men med ekstra oppmerksomhet rettet mot dem av deltagerne som strevde mest med språkutvikling.

Kompetanseheving

Når fagpersoner skal samarbeide på nye måter og tilegne seg ny kunnskap, krever det kompetanseheving hos den enkelte. Tverrfaglig samarbeid må tas på alvor – ulike aktører er allerede formet av den fagligheten de er bærere av, og må få mulighet til å sette seg inn i eventuelle nye metoder og forholdene må legges til rette for at de kan lære av hverandre. I Melandsprosjektet knyttet man til seg ekstern ekspertise, eksperter og forskere. For andre som ønsker å bygge videre på erfaringer gjort i dette prosjektet, vil rapporten være offentlig tilgjengelig med sine praktiske eksempler på hvordan man kan bruke de grepene i Melandsmodellen baserer seg på i praksis. Rapporten kan også via sin litteraturliste fungere som en veiviser til relevant faglitteratur og vi vil også legge ved lenker til aktuelle nettressurser.

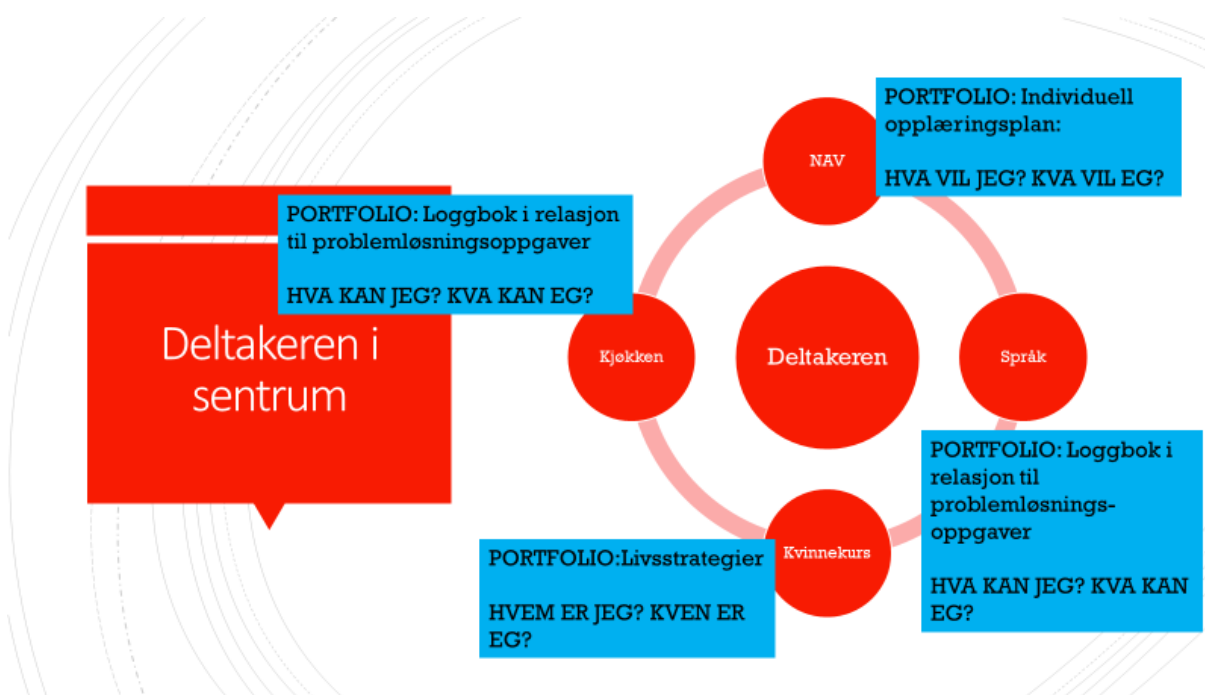
Utvelgelse av deltagere

I Kvinnesporet ble deltagerne valgt ut på bakgrunn av interesse for matlaging, eller kunnskap om matlaging, det var ikke språklærere med i utvelgelsen. Deltagerne var på veldig forskjellig språklig nivå før de startet i Kvinnesporet. Ledelsen i Kvinnesporet mener at det vil være mer hensiktsmessig at både fagpersonell med ekspertise på henholdsvis språkopplæring og fagopplæring samarbeider om utvelgelse av deltagere: Slik kan det samlede opplegget kan målrettes med tanke på både språklæring og faglige aktiviteter og hvilken type myndiggjøring som er mest aktuell i prosjektet. Etter at man har definert målgruppe for prosjektet, gjør man det endelige utvalget av deltagere.

Individuell plan (IP-plan) som felles redskap

I løpet av det første halvåret ble det klart at de ulike underviserne som jobbet med deltagerne trengte et verktøy som kan gi felles informasjon om de ulike deltagernes bakgrunn, ferdigheter og framtidige mål. Ved slutten av det første semesteret ble det planlagt at alle lærerne får tilgang til hver deltagernes individuelle plan. Det vil spare dem for å bruke tid på overføring av kunnskap.

Den individuelle læringsplan kan ses som et element i en pedagogisk tilnærming hvor deltagerne får mulighet til å få eierskap til sin egen læringsprosess. Denne modellen kan illustrere hvordan det ble arbeidet med IP i prosjektet:



I hver av undervisningsdimensjonene i prosjektet kan det arbeides med loggbøker som samles i en Portfolio. Dette ble ikke fullt ut realisert det første halvåret, men som sagt ble den IP som utvikles av NAV gjort til en integrert del av prosjektet, akkurat som loggbøker ble anvendt i kjøkkenundervisningen og språkundervisningen.

Undervisningsressurser

Når man ikke arbeider etter en bok, men etter en logg er det ekstra viktig at denne fungerer optimalt. Utviklingen av Loggen har gått fra å være et verktøy der kvinnene skriver hva de har gjort, til å bli et læreverktøy. Det vil si at de oppgavene deltakerne skal løse hver dag står i loggen. Når de da er ferdig med et tema, eller kurset kan de se nøyaktig hva de har lært. Fremover er det et forslag at man lager en felles logg for all undervisning der oppgavetyperne er fastsatt, men innholdet varierer fra tema til tema. Dette vil også bidra til helhet i undervisningen, og sammenheng for deltakerne. Ved bruk

av annet undervisningsmateriell, som fagplaner og bøker bør de tilpasses deltageres ferdighetsnivå og oppgavetyperne bør baseres på praksisnær undervisning.

Det ble brukt Ipad i undervisningen, og appen *book creator* der deltakerne kan få egne «logger» tilpasset seg, eller lage egne bøker er en ressurs. Men opplegget kom sent på plass. Det har vært et ønske fra norsklærerne å bruke denne til logg / undervisning fra høsten av.

Underviserne erfarte at det var utfordrende å sette seg inn i en ny måte å tenke på rundt språkopplæring og de hadde aldri arbeidet med myndiggjøring som et perspektiv tidligere. Underveis ble det derfor lagt opp til mer veiledning og kursing fra M Pedersen enn planlagt. Underviserne fikk mulighet til å kommunisere med han underveis, i planleggingen av undervisningsopplegg. De fikk også anledning til å legge fram sine undervisningsopplegg for hverandre på felles fagdager for underviserne og prosjektgruppen.

Kvinnesporet versus «Krydderdamene»

Underveis i Kvinnesporet bestemte prosjektledelsen i Meland seg for å gi cateringdelen av prosjektet navnet Krydderdamene. Samtidig begynte man muntlig å kalle alle deltagerne i Kvinnesporet for Krydderdamene. Man hadde lett lenge etter et passende navn og invitert deltagerne til å komme med egne forslag, men det lyktes ikke å finne et navn på den måten. Prosjektledergruppen falt da ned på navnet Krydderdamene. Forfatterne av denne rapporten tok opp at dette navnet er uheldig fordi betegnelsen «krydderdamene» bidrar til at deltagerne i prosjektet frontes som eksotiske og annerledes enn andre som bor i Norge. Denne begrepsbruken bidrar til en kategorisering av deltagerne som gjør at uheldige og uriktige tankemønstre om forskjeller får feste seg. Prosjektledelsen i Meland har signalisert at de tross disse innvendingene fortsatt mener at «Krydderdamene» er et godt navn og forsetter å bruke det. De argumenterer med at svært få har reagert negativt på navnet. Navnet beskriver at kvinnene lager mat med mange ulike smaker og farger-det er ikke tradisjonell og traust norsk mat. Det er heller mat med noe litt mer fart og spenst. Navnet er også godt mottatt av lokal befolkning, ifølge ledelsen i Kvinnesporet.

Noen av deltagerne i prosjektet identifiserer seg ikke som en krydderdame og flere av kvinnene opplevde navnet som rart. Krydder kan være positivt i den forstand at det speiler at kvinnenes mattradisjoner fra hjemlandet rommer andre og kanskje mer attraktive krydder enn de vanligste i norsk kosthold. Samtidig kan beskyldinger om å lukte annerledes og vondt ramme innvandrere, som dermed ikke ønsker å bli assosiert med krydder. Cateringselskapet skal selge mat, men begrepet krydderdamene assosierer like mye til dem som lager maten. Krydderdamene er et spennende navn for mange og kan være kommersielt da noe eksotisk er spennende for folk flest. Men for den som omtales, og som blir forventet å være, identifisere seg som en krydderdame, kan de føle seg

eksotifiserte og annerledes. Man må spørre seg; Hvilke assosiasjoner gir navnet? Er det myndiggjøring?

Bevisstheten rundt språkbruken om en gruppe menneske er svært viktig i myndiggjøringsprosesser i sin helhet. Man må bruke et språk som motvirker undertrykking og undertrykking kan oppstå når noen skilles ut fra det «normale». De identifiseres som medlemmer av en gruppe, som en av «de andre», ifølge Thesen og Malterud (2001).

Selv om valget av navnet er vel ment, advarer forskere og konsulenter i prosjektet mot å bruke navn som kan bidra til en uheldig eksotifisering av en gruppe mennesker. Forfatterne av rapporten ønsker ikke å bidra til at kvinner med flyktningbakgrunn blir omtalt med begrensede merkelapper. Vi fraråder på denne bakgrunn bruken av ordet Krydderdamene som navn på et cateringsselskap og bruken av ordet i dagligtalen knyttet til omtalen av kvinnene som deltar i prosjektet. En av justeringene i Kvinnesporet har vært at man har kjøpt inn symaskiner for at de deltagerne som ønsker det, skal få utvikle sine ferdigheter innen søm. Betegnelsen krydderdamene blir dermed heller ikke dekkende for hva kvinnene driver med når de deltar i Kvinnesporet.

Forskere anbefaler å bruke språk som styrker mennesker. Uansett hvilket navn som velges i et slikt prosjekt, bør man tilstrebe at de som skal fronte prosjektet (altså deltakerne) føler de kan stille seg bak navnet og være stolte av å være en del av det. Hvis noen av dem har sterke motforestillinger eller bare føler et ubehag, kan det skape grobunn for misnøye og heller tappe energi enn å tilføre energi til prosjektet og dets deltagere.

Fagspråk versus hverdagspråk

Det viste seg som nevnt i utviklingsprosessen at det ikke var tilstrekkelig samsvar mellom deltagerens forutsetninger og de faglige ambisjoner i prosjektet. Dette viste seg bl.a. ved at noen av kvinnene følte at de lærte for lite hverdagspråk. Dette var en viktig erfaring da den viste at intensjonene om å skape et sterkt faglig læringsmiljø i relasjon til kjøkkenarbeid, ikke svarte til alle kvinnenes ønsker og perspektiver for å delta i prosjektet. For dem var det – også – behov for språk til hverdagsbruk. Noen av kvinnene opplevde at de lærte for lite hverdagspråk, de ble veldig gode i språk som handlet om kjøkken, matlaging og matvarer, men hadde fått for lite opplæring i hvordan man snakker med naboen, på barns lærere i butikken og så videre. Dette henger antagelig sammen med det biografiske perspektivet idet noen av deltagerne ikke så for seg en framtid innen matlaging. De stilte da spørsmål ved hvorfor de lærte så mye fagspråk til fordel for hverdagspråk. Ved prosjektets underveis samling i juni ble det derfor bestemt at man skulle vekte undervisningen noe annerledes framover, og gi mer plass til hverdagspråk i språkklassene, og at man skulle fortsette med kvinnegruppene som man hadde satt i gang. Dette førte til en endring i målet for Kvinnekurset, slik at det ble mindre fokus på «profesjonalisering» og i stedet et bredere mål med inndragelse av hverdags situasjoner.

Generelt var det to muligheter for å justere prosjektet ut fra denne problematikken. Den ene var å la språkundervisningen ta opp kommunikasjon i forskjellige hverdagssituasjoner som kvinnene ønsket å kunne mestre. Den andre var å gjøre prosjektet bredere, slik at det – som prosjekt – kom til å omfatte flere områder end det rent kjøkken-faglige: Som eksemplet ovenfor viste, kunne det være small-talk involvert i catering, og emnet mat kan på mange andre måter relateres til forskjellige hverdagssituasjoner med hverdagskommunikasjon og begge disse muligheter ble brukt.

Det ble tydelig underveis i prosjektet at det språklige nivået kvinnene ligger på, gjør at det er veldig vanskelig for flere av dem å følge undervisningen. Med utgangspunkt i både praksisorientert språkundervisning og myndiggjøring er det viktig at det er kvinnenes egne forutsetninger som er utgangspunkt for undervisningen. Det skal handler om deres situasjon og deres livsperspektiver skal være utgangspunkt for tilretteleggelsen av undervisningen. Flere kvinner var ikke var på det språklige nivået undervisningen ble lagt på, og de falt ut i stedet for å følge med i læringssituasjonene. Det ble derfor et mål at det bør skapes så gode språklige og faglige læringsmuligheter som mulig gjennom å endre måten undervisningen ble lagt opp på. En justering underveis ble derfor at underviserne jobbet mer med oppgavebasert undervisning i tråd med prinsippene for praksisorientert språkundervisning og deltakerorientert pedagogikk. Underviserne jobbet da i samarbeid med Michael Pedersen om å lage opplegg der alle kvinnene ble oppmuntret til å delta i samtale, løse oppgaver sammen eller framføre noe på norsk. Det sentrale er da at alle kvinnene får mulighet til å snakke mest mulig, og hvordan undervisningen kan oppmuntre til dialoger.

Hvordan snakke mest mulig norsk

Deltagerne opplevde selv at Kvinnesporet ga dem gode muligheter til å snakke norsk, og bedre muligheter til å snakke enn de hadde opplevd i det ordinære introduksjonsprogrammet. Det varierte imidlertid mye hvor mye de snakket. Det var en utfordring at en del deltagere kunne arabisk og snakket arabisk seg imellom mens de deltok i undervisningen. Det fungerte hjelpende for kvinnene på den måten at de oversatte for hverandre og fant ut av hva underviseren mente. Samtidig bidro samtalene på arabisk til at de resterende deltagerne følte seg utenfor. De arabisk talende kvinnene risikerte å lære mindre norsk fordi samtalene da foregikk på arabisk. Også denne utfordringen kunne løses ved å legge opp til kommunikativ språkundervisning med gruppeoppgaver. Et eksempel på en oppgave med en mer generell overføringsverdi kan være at deltakerne kan få i oppgave å jobbe i par der én forklarer en oppskrift på norsk og gir instruksjoner mens den andre skal utføre instruksjonene – og så kan de øve på å skrive instruksjonene sammen. Da er det viktig med problemløsningsoppgaver. Da må man kommunisere og jobbe med å formulere setninger sammen i en gitt situasjon.

Ledelsen av Kvinnesporet bestemte seg etter evaluering i juni for å prioritere litt mer generell språkundervisning og litt mindre fagopplæring. En av måtene å få det til på,

var å tenke nytt om sammenkobling mellom fag- og språkundervisning, og ikke tenke på de to modulene som så sammenkoblet som man først hadde planlagt: Det var for å sikre at kvinnene i større grad lærer norsk hverdagspråk som kan bidra til at de mestrer hverdagen bedre. Det vil også bidra til større språkutvikling i hverdagen til kvinnene utenom kursets rammer. Dette angår også den overordnede målsetning for Kvinnesporet, hvor det er spørsmål om målet er at deltagerne med utgangspunkt i deres uformelle kompetanse innen kjøkkenarbeid skulle gjennomgå et faglig orientert forløp som kunne bringe dem nærmere muligheten for at få jobb eller ta fagbrev. Eller om målet er bredere, slik at deltageres uformelle kompetanse blir nyttiggjort for en mer generell språkopplæring som omfatter både matlagning og hverdagsliv.

6. Deltagerne i sentrum: Anbefalinger og avslutning

Anbefalinger framover

I tråd med målet om at Kvinnesporet skal fungere arbeidsforberedende, bruke myndiggjøring og en praksisorientert språktilnærming vil vi oppsummere våre funn i form av følgende anbefalinger:

- Avsette tid til planlegging av prosjekt før oppstart
- Jobbe for å skape en felles forståelse av formålet med prosjektet
- Bestemme kriterier for utvalg av deltagere og sikre dem informasjon om prosjektet
- Planlegge tid til faste møtepunkt mellom de ulike underviserne
- Skape felles verktøy for underviserne
- Kontinuerlig justere mellom undervisningen- og deltagerens språknivå
- Sikre at det ujevne språklige nivået kvinnene er på ikke ødelegger progresjon
- Ta hensyn til at alfabetisering er en prosess som krever særegen opplæring
- Skape flere språksituasjoner i alle komponentene av prosjektet
- Sørge for at deltagerne lærer både generell norsk og fagspråk
- Sikre progresjon for den enkelte deltager ved å lage moduler som bygger på hverandre
- Sette fysisk og psykisk helse på timeplanen

Disse anbefalingene vil også ha overføringsverdi for den videre utviklingen av en ny introduksjonsordning for flyktninger, både i framtidige Alver kommune og andre steder i Norge.

Kvinnesporet i Meland har stort potensiale, men det er for tidlig å bedømme resultater når det gjelder deltagerens språklige progresjon eller muligheter for jobb eller fagutdanning. Denne rapporten tar derfor fremst opp erfaringene fra dette første halvåret med drift. Et konkret resultat er imidlertid i ferd med å realiseres og det er opprettelse av cateringsselskap. Allerede etter et par måneders drift begynte Kvinnesporet å ta imot bestillinger på møtemat, mat til konferanser og annet. Dette ga kvinnene konkret erfaring med å håndtere oppgaver som er identiske med oppgaver i arbeidslivet og som slik fremstår som meningsfulle. Samtidig kan stor vekt på slike oppgaver komme i konflikt med ønsket om å lære hverdagsnorsk som kan bidra til integrering bredere sett. Arbeidet med å opprette et cateringsselskap forventes å bli realisert i løpet av høsten 2019. Det vil skape mulighet for at Kvinnesporet kan finansiere seg selv og kunne skape både arbeidspraksis, midlertidig arbeidserfaring og fast lønnsarbeid for enkelte av deltagerne i Kvinnesporet. Slik sett vil danningen av et cateringsselskap være et veldig betydningsfullt resultat for noen av deltagerne. For andre deltagere er det viktigste at de har fått generell

kompetanse til å klare seg bedre i Norge, lyst til å ta videre utdanning eller arbeidsforberedende kunnskap med overføringsverdi til andre typer jobber.

I *Kvinnesporet* har det vært en spenning knyttet til hvor tyngdepunktet i opplæringen skulle ligge; skulle det være mest fokus på fagopplæring, myndiggjøring eller språkopplæring? Deltagerne lærte mye fagspråk, men mindre generelt hverdagspråk. Enkelte spenninger i slike prosjekt lar seg ikke løse en gang for alltid, spenningene må bare justeres i de retningene man ønsker å utvikle *Kvinnesporet* videre i. Det må også alltid være en spenning mellom hva som er kvinnenens språklige nivå og hvilket nivå undervisningen legger seg på fordi målet er at deltagerne skal ha språklig utvikling. Samtidig kan deltagerne falle ut dersom gapet blir for stort mellom deres forutsetninger og undervisningen de tar del i. Som vist, har *Kvinnesporet* nå lagt til rette for at deltagerne skal lære mer hverdagspråk.

En spenning kan også knyttes til ulike etater eller aktørers målsetninger. *Kvinnesporet* blir drevet av Meland kommune, med forankring i NAV Meland, og det er en etat som har et uttalt mål om å få deltagerne i jobb, et mål som også er svært uttalt i den offentlige integreringspolitikken i Norge. For Voksenopplæringen, som deltok med språklærere i prosjektet, er det viktigste å sikre deltagerens språklige utvikling, for å bruke den som utgangspunkt for å mestre både arbeidsliv og tilværelsen ellers i Norge. Noen av deltagerne i introduksjonsordningen trenger å oppleve mestring på et grunnleggende nivå før de blir i stand til å tilegne seg de språklige ferdigheter som skal til for å fungere i arbeidslivet i Norge. Å ha tro på at en kan lykkes er en svært viktig premisse for å lære. Det er en kjent sak at noen deltagere går ut av introduksjonsprogrammet uten å ha oppnådd særlig språklig progresjon. For å nå inn til deltagere er det viktig å gjøre undervisningen meningsfylt og relevant, og vise at målene som settes er oppnåelige.

Å arbeide ut fra prinsipper om myndiggjøring, som tar utgangspunkt i den enkeltes forutsetninger, vil kunne bidra svært positivt ved å sette deltagerne i posisjon til å lære. Erfaringen var at disse kvinnene med lav formalkompetanse trenger å lære hvordan de kan lære før de er i stand til å tilegne seg kunnskap. Noen av deltagerne hadde lite erfaring med undervisningssituasjoner fra før av og trengte tid til å venne seg til selve situasjonen.

Kvinnesporet hadde et tydelig kjønnsperspektiv integrert i kurset da det henvendte seg til kun kvinner. Videre var det innrettet mot kvinner med lav formalkompetanse. Dette er deltagere i introduksjonsordningen som har ekstra utfordringer med å følge ordinært introduksjonsprogram. Kvinnene utviklet et sterkt fellesskap seg imellom og fikk anledning til å ta opp særegne utfordringer de sto i som kvinner med innvandringsbakgrunn. Det ga grobunn for at gruppen kunne ta opp temaer som sosial kontroll, kjønnsarbeidsdeling og morsrollen. Samtalene om slike tema utløste mange refleksjoner hos kvinnene, noe som på sikt også kan bidra til positiv endring i deres livssituasjon. Det er også trolig at

refleksjoner og endringer som kan oppleves som små der og da, på sikt vil kunne ha stor betydning for kvinnenes muligheter på arbeidsmarkedet.

Mange mulige effekter av Kvinnesporet vil være vanskelige å måle direkte, for eksempel graden av myndiggjøring. Hvorvidt deltagerne utvikler et språk som gjør dem i stand til å kommunisere med naboer, handle på butikken, kommunisere med barnehage og skole og så videre i praksis, er også vanskelig å måle. Det vil ta lang tid å se hvordan deltagerne håndterer videre utdanning og hvordan de klarer seg i arbeidslivet. Målet med Kvinnesporet var og er å prøve ut ideer som kan bidra til en bedre introduksjonsordning, og det er viktig og modig av Meland kommune og deres partnere å gå utenfor vanlige rammer. De foreløpige erfaringene tyder på at det er gunstig for deltagerne å bli fulgt opp tett via fagundervisning framfor å bli plassert i praksis; da blir de sett og kan få individuell tilpasning som gjør at de kan lære mer norsk enn de ville gjort i ordinær praksis der de risikerer å bli satt til oppgaver som gir lite språktrening. Så er en av lærdommene at det er viktig å både holde kursen og bygge Kvinnesporet fleksibelt: slik kan man justere kursen underveis for å bidra til en best mulig utvikling ut fra deltagerens forutsetninger.

7. Referanser

Aamodt, L. G. (2003). Sosialt arbeid og anerkjennelse. En problematisering av grunnlagstenkingen i sosialt arbeid. *Nordisk Sosialt Arbeid* (3), 154–161.

Bjørge, S (2009): Empowerment og flykninger – En studie om fagpersoners perspektiver.

Blaker, A og Svendsen (2018). Innvandrere og flykningens vei mot arbeidslivet. I *Tidskrift for sprog- og kulturpedagogik*. Nr 66 (55–61). Roskilde Universitetsforlag.

Bremnes, I. N. S (2019). *Kvinnekurset. En kvalitativ studie av et tilrettelagt instruksjonsprogram som bruker kjøkken som læringsarena*. Masteroppgave i samfunnsarbeid. Høgskolen på Vestlandet, Institutt for velferd og deltaking.

Djuve, A. B., & Grødem, A. S. (2014). Innvandring og arbeidsmarkedsintegrasjon i Norden. Retrieved from Oslo: Djuve, A. B., & Kavli, H. C. (2015). Ti års erfaringer. En kunnskapsstatus om introduksjonsprogram og norskopplæring for innvandrere. Oslo: Fafo.

Freire, P. (2007). *De undertrykte pedagogikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Jensen, F. M. (2017). *Flerkulturelt entreprenørskap i Norge. En kvalitativ studie av veien til egen virksomhet*. (Master i statsvitenskap), Nord Universitet,

Kloosterman, R. C. (2010). Matching opportunities with resources: A framework for analysing (migrant) entrepreneurship from a mixed embeddedness perspective. *Entrepreneurship and Regional Development*, 22(1), 25–45.

Kobro, L. U. (2018). *La oss gjøre det sammen! Håndbok i lokal samskapende innovasjon*. Oslo: Høgskolen på Sørøst-Norge.

Loga, J, Eimhjellen, Eschweller, Ingstad, Stokstad og Windsvold (2016). *Sosialt entreprenørskap – kommunale endringsagenter*. Rapport til KS. Uni Rokkansenteret rapport 1.

Munkejord, M. C. (2015). Modes of entry to male immigrant entrepreneurship in a rural context: Start-up stories from Northern Norway. *Entrepreneurial and Business Economics Review*, 3(3), 145–162. doi:10.15678/EBER.2015.030308

Munkejord, M. C. (2016). Lokalsamfunnets betydning i innvandreres fortellinger om å starte egen virksomhet. In M. Villa & M. S. Haugen (Eds.), *Lokalsamfunn* (pp. 430–449). Oslo: Cappelen Damm.

Munkejord, M. C. (2017). Immigrant Entrepreneurship Contextualised: Becoming a female migrant entrepreneur in Rural Norway. *Journal of Enterprising Communities: People and*

Places in the Global Economy, 11(2), 258–276. doi:<https://doi.org/10.1108/JEC-05-2015-0029> NAV. (2015). *Arbeid og velferd 2/2015*. Retrieved from Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

Pedersen, M. S. (2018) *Arbeid og språk – et samspill*. Rapport Kompetanse Norge.

Pedersen, M. S. (2018) Samspill – sprogdidaktiske tilgange til arbeidsrettet andetsprogsundervisning 15–23. I *Tidskrift for sprog- og kulturpædagogik*. Nr 66 (55–61). Roskilde Universitetsforlag.

Pedersen, M. S. (2007). På vej med sproget. Arbejde, livshistorie og sproglæring. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.

Pedersen, M. S. (2017). Sprog på arbeidsplassen. En undersøgelse af sprogbruk i relation til arbeidsfunktioner på udvalgte arbeidsplasser. København: Utlændige- og Integrationsministeriet.

Rowlands, J. (1997). *Questioning empowerment: working with women in Honduras*. Oxford, Oxfam.

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

Sandwall, Karin (2013). *Att hantera praktiken*. Göteborg: Göteborgs Universitet

Stang, I. (1998) *Makt og bemyndigelse: om å ta pasient- og brukermedvirkning på alvor*. Oslo, Universitetsforlaget

Steinsholt, K. (2004). «Paulo Freire: Håpets pedagogikk». I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.). *Pedagogikkens mange ansikter* (s. 587–601). Oslo: Universitetsforlaget.

Trondstad, K. R. (2015). *Introduksjonsprogram for flyktninger i norske kommuner. Hva betyr organiseringen for overgangen til arbeid og utdanning?* Rapport 2015:2. Oslo: NIBR

Andre kilder

Fokusgruppeintervju

Personlige intervju med undervisere

Observasjon

Undervisningsmateriell

Referanse

<https://utdanningsforskning.no/artikler/den-langsomme-veien-er-den-raskeste/>