

**Rebecca Nybru Gleditsch, Beret Bråten, Rebekka Ravn Lysvik og
Huafeng Zhang**

Livsmestring i introduksjonsprogrammet

Standardisert intensjon og mangfoldig iverksettelse





Livsmestring i introduksjonsprogrammet. Standardisert intensjon og mangfoldig iverksettelse

På oppdrag fra Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-dir) og Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi) har Fafo undersøkt hvordan kurs i livsmestring i et nytt land iverksettes som del av introduksjonsprogrammet for nyankomne flyktninger i kommunene.

Innhold

Forord	3
Sammendrag	4
Summary	7
1 Innledning	10
1.1 Problemstillinger og analytisk tilnærming	12
2 Datamateriale og analyser	14
2.1 Analyse av læreplaner og fagressurser	14
2.2 Spørreundersøkelse til kommunene.....	15
2.3 Casekommuner	17
3 Kurs i livsmestring: rolle og avgrensninger	19
3.1 Opplegg for kurs i livsmestring	19
3.2 Karrierekompetanse	20
3.3 Migrasjon, helse og mangfold	20
3.4 Overlappende tema	21
3.5 Ambisjon for kurs i livsmestring	23
4 Organisering av livsmestring i et nytt land	25
4.1 Deltakeres tilbud om kurs i livsmestring	25
4.2 Tidspunkt for kurs i livsmestring i et nytt land	28
4.3 Ansvar for kurs i livsmestring i et nytt land	32
4.4 Bruk av eksterne innledere.....	36
4.5 Private aktører og digitale tilbydere.....	39
4.6 Oppsummert – organisering	43
5 Karrierekompetanse	45
5.1 Kompetansen til de som underviser	45
5.2 Kurs for veiledere ved Universitet i Sørøst Norge	47
5.3 Faglig opplegg	49
5.4 Samarbeid.....	53
5.5 Oppsummert – Karrierekompetanse.....	55
6 Migrasjon, helse og mangfold	56
6.1 Kompetansen til de som underviser	56
6.2 Faglig opplegg	59
6.3 Samarbeid	62
6.4 Oppsummert – Migrasjon, helse og mangfold	64
7 Ambisjoner, virkninger og utfordringer	65
7.1 Ambisjoner.....	65
7.2 Ambisjoner som er krevende å måle om nås	68
7.3 Utfordring: undervisningsmateriell.....	70
7.4 Utfordring: lavt norsknivå og ambisjoner om dialog.....	72
7.5 Utfordring: bruk av tolk.....	75

7.6 Utfordring: differensieringer av tilbudet.....	79
7.7 Oppsummering	83
8 Resultater, diskusjoner og anbefalinger	84
8.1 Hvem får livsmestring og hvordan	84
8.2 Ansvar for og samarbeid om livsmestringstilbudet lokalt.....	86
8.3 «De som underviser må vite hva de gjør».....	87
8.4 Refleksjoner på «enkel norsk»	89
8.5 Livsmestring som del av helheten i introduksjonsprogrammet	90
8.6 Et tilbud i tråd med ambisjonene eller ei	91
8.7 Anbefalinger.....	92
Referanser.....	93

Forord

Fafo svarer i denne rapporten på et oppdrag fra Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-dir) og Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi) om livsmestring i et nytt land som er del av introduksjonsprogrammet for flyktninger med opphold i Norge. Vi vil takke direktoratene ved våre kontaktpersoner Cathinca Fritzvold Hatlem (HK-dir) og Linda Glomset (IMDi) for et interessant og meningsfullt oppdrag og for gode diskusjoner og tilbakemeldinger underveis i arbeidet.

Forfatterne har samarbeidet om innholdet og teksten i denne rapporten. Gleditsch har vært prosjektleder og hatt hovedansvaret for dokumentanalyse og spørreundersøkelsen. Zhang har bidratt i analysene av disse dataene. Lysvik og Bråten har hatt ansvar for casestudiene: datainnsamling og analyser av data. Alle har bidratt til å få de ulike delene av datamaterialet til å snakke med hverandre og til å forfatte rapporten.

På Fafo vil vi takke vår eminente kvalitetssikrer Hedda Flatø. Sofie Steensnæs Engedal i informasjonsavdelingen har bidratt med grundig språkvask og solid layout-arbeid med en pen liten haug med tabeller og figurer. Takk!

Den største takken går til alle som er ansvarlige for og jobber med livsmestring i kommunene. De har svart på spørreskjema og latt seg intervju til prosjektet. Vi vil særlig takke våre fem casekommuner hvor vi fikk komme på besøk og intervju ulike aktører som er involvert i tilbudet om kurs i livsmestring. Vi har møtt masse engasjement, pågangsmot og ideer i møte med en oppgave som slett ikke er av det enkleste slaget!

Oslo, 8. mai 2026

Rebecca Nybru Gleditsch, Beret Bråten, Rebekka Ravn Lysvik, Huafeng Zhang

Sammendrag

Fafo har på oppdrag fra Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-dir) og Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi) undersøkt hvordan kurs i livsmestring i et nytt land gjennomføres som del av introduksjonsprogrammet for nyankomne flyktninger i norske kommuner.

Metodisk er dette gjort gjennom: 1) en dokumentanalyse der læreplaner og faglige retningslinjer for flere deler av introduksjonsprogrammet er gjennomgått med henblikk på hvordan livsmestring inngår i et helhetlig program, 2) spørreundersøkelse til ansvarlige for kurs i livsmestring i kommunene, 3) besøk og kvalitative intervjuer med de som er ansvarlige for og de som gir livsmestringstilbudet i fem casekommuner, og 4) intervjuer med private tilbydere.

Rammer og ambisjoner for livsmestring i et nytt land

Da integreringsloven trådte i kraft i 2021, ble livsmestring i et nytt land et standardisert element som ble gjort obligatorisk for deltakere i introduksjonsprogrammet. At det er standardisert, innebærer at myndighetene (HK-dir og IMDi) gir faglige anbefalinger, og kommunene i samarbeid med andre aktører utformer tilbud lokalt. Livsmestring i et nytt land består av to temaområder: Karrierekompetanse og Migrasjon, helse og mangfold. Anbefalt minstekrav til omfang har vært 15 timer karrierekompetanse og 10 timer migrasjon, helse og mangfold – til sammen 25 timer.

Flyktninger som har midlertidig kollektiv beskyttelse – det vil si de som har bakgrunn fra Ukraina – har frem til 1. januar 2026 ikke hatt livsmestring i et nytt land som en obligatorisk del av sitt introduksjonsprogram. Fra 1. januar 2026 er imidlertid dette gjort obligatorisk også for disse deltakerne. Samtidig er omfanget av kurset blitt differensiert etter deltakernes utdanningsbakgrunn. Mens deltakere som har utdanning på videregående nivå eller høyere nå skal ha minst 15 timer livsmestring, skal øvrige deltakere som før ha minst 25 timer. De som har en del utdanning fra før, vil altså kunne få et mindre omfattende opplegg for livsmestring i et nytt land.

Ambisjonen med livsmestring i et nytt land er å styrke deltakere i introduksjonsprogrammet sin motivasjon og mestring. Dette skal oppnås ved å gi kunnskap om og trygghet i møte med nytt samfunn og ved å bidra til at deltakerne kan identifisere egne ressurser og ta informerte valg. Nasjonale myndigheter anbefaler en dialogbasert prosess som foregår over tid og har en form som åpner for refleksjon, trygghet og tillit blant deltakerne.

Resultater

Vi finner at livsmestring i et nytt land gjennomføres i de fleste kommuner som bosetter flyktninger og har et tilbud om introduksjonsprogram. Vi undersøkte i hovedsak kommunens praksis før livsmestring ble obligatorisk også for deltakere med midlertidig kollektivt opphold. De aller fleste kommunene som tilbyr introduksjonsprogram gir et tilbud i livsmestring til deltakere som har krav på det, men også til ukrainske deltakere som frem til 1. januar altså ikke hadde rett til dette som del av sitt program. Samtidig finner vi

at organisering, innhold og praktisk gjennomføring varierer betydelig. Livsmestring i et nytt land er et standardisert tilbud som iverksettes på til dels svært forskjellig vis lokalt.

Variasjonen omfatter organisering, blant annet i omfang (antall timer), når tilbudet gis og av hvem. De fleste deltakerne som har rett til et tilbud, får enten minimumskravet om antall timer eller mer. Dette gjelder særlig Migrasjon, helse og mangfold. Det er en større andel deltakere som ikke gis minstekravet på 15 timer karrierekompetanse. Mens Migrasjon, helse og mangfold ofte tilbys tidlig i introduksjonsprogrammet, i tråd med nasjonale anbefalinger, tilbys Karrierekompetanse i mange kommuner tidligere i introduksjonsløpet enn anbefalt. En betydelig andel kommuner oppgir også at de gir tilbudet om livsmestringskurs i perioder hvor voksenopplæringen har ferie for sine deltakere. Dette for å sikre et fullverdig program i perioder deltakere ikke har ordinær undervisning. Livsmestring som kurs i feriene gjør at tilbudet komprimeres, og flere av de vi har intervjuet reflekterer over at en slik komprimering er lite egnet for dialog og refleksjon.

Det varierer hvem som har ansvaret for kurs i livsmestring i kommunene. Flyktningtjenesten har ofte hovedansvaret, særlig for temaområdet Karrierekompetanse, mens Migrasjon, helse og mangfold oftere gjennomføres i samarbeid med voksenopplæring og helsetjenester. Bruken av eksterne innledere fra andre lokale velferdstjenester eller fra sivilsamfunnet er utbredt, særlig innenfor Migrasjon, helse og mangfold. Det varierer i hvilken grad ulike deler av kurstilbudet samordnes basert på en helhetlig ambisjon. I noen kommuner finnes en helhetlig ambisjon, og samarbeid og koordinering av tilbudet er tett og systematisk. I andre kommuner er det lite oversikt og begrenset informasjonsflyt både mellom de som gir livsmestringstilbudet og mellom tjenester som har ansvar for ulike deler av introduksjonsprogrammet.

Enkelte av de ansvarlige og de som underviser i livsmestring lokalt har ambisjoner orientert mot å oppfylle de overordnede målene for kurset: å styrke deltakernes motivasjon og mestring i møte med nye forventninger i et nytt samfunn, blant annet ved å identifisere og ta i bruk egen kompetanse og egne ressurser. I tillegg ønsker de å gi innsikt i hvordan en selv og familiemedlemmer kan reagere på migrasjonsprosessen, rolleforståelse, tillit og verdighet. Dette beskriver vi som en *eksistensiell og «leve-livet»-orientert tilnærming* til hva livsmestringstilbudet skal bidra med. En alternativ tilnærming til livsmestringskurset er det vi omtaler som en *faktatilnærming*. Her ligner livsmestringstilbudet mer på en tematisk timeplan, med innhold som kan inkludere alt fra inneklimate og søppelsortering til kosthold for god helse og praktisk bruk av ulike apper for helse, kollektivtransport og bank. Det er viktig å understreke at begge tilnærmingene gjerne eksisterer side om side i kommunene. Samtidig varierer det hvilke av dem som særlig vektlegges. Dette har sammenheng med hvordan livsmestringstilbudet forstås og med tilgjengelig kompetanse hos de ansvarlige for tilbudet og de som setter det ut i praksis.

Kompetansen blant de som underviser i livsmestring er variert. De fleste ansvarlige har enten undervisnings- eller veiledningskompetanse, og mange har erfaring med flerkulturelt arbeid. Samtidig har en relativt stor andel begrenset formell fagkompetanse knyttet direkte til temaområdene, særlig innenfor Karrierekompetanse. Universitetet i Sørøst-Norge tilbyr et nasjonalt kurs i Karrierekompetanse for ansatte i introduksjonsprogrammet, men det finnes ingen tilsvarende systematisk kompetansehevingssordning for

temaområdet Migrasjon, helse og mangfold. Dette temaområdet beskrives av mang som særlig krevende å undervise i, blant annet fordi det berører sensitive spørsmål som forutsetter både innsikt i tema som skal formidles og en undervisningsmetodikk for hvordan formidle på best mulig måte.

Variasjonen omfatter også innholdet i tilbudet. Vi finner at deler av innholdet i kurs i livsmestring overlapper med andre deler av introduksjonsprogrammet, som opplæring i norsk og samfunnskunnskap, foreldreveiledning og karriereveiledning. Lokalt forholder de ansvarlige seg til dette på ulike måter. Noen vektlegger at gjentakelse og overlapp er positivt og gir rom for fordypning og refleksjon, mens andre opplever manglende samordning som utfordrende og lite effektivt. Livsmestring fremstår likevel som et eget element i programmet gjennom sin uttalte ambisjon om dialogbasert og refleksjonsorientert gruppeundervisning. I praksis blir denne ambisjonen imidlertid ofte vanskelig å realisere fullt ut, blant annet på grunn av språklige barrierer, bruk av tolk, sammensatte deltakergrupper og begrenset tid.

Anbefalinger

Vi finner altså at livsmestring i et nytt land gis i de fleste kommuner – også til deltakere som så langt ikke har hatt rett og plikt til et slikt tilbud. Samtidig finner vi stor variasjon i tilbudet som gis. Slik må det antakelig være, gitt ulike forutsetninger lokalt. Men vi påpeker mangel på et samlet undervisningsopplegg for kurstilbudet og opplæring av de som har ansvaret for dette lokalt. Nasjonale myndigheter presenterer en lang rekke tema som skal berøres, og det er en ambisjon om å få til refleksjon på et tidspunkt deltakere ikke har rukket å erverve et felles språk å reflektere på. Det mangler et undervisningsopplegg for hvordan formidle til dels krevende tema og invitere til refleksjon. Dette beskriver vi som styringssvikt; nasjonale myndigheter har ikke i tilstrekkelig grad satt lokale aktører i stand til å utføre i tråd med ambisjonene. Samtidig finner vi altså tendenser til samordningssvikt lokalt, mellom ulike tjenester som bidrar til livsmestringstilbudet, og mellom ulike deler av introduksjonsprogrammet. Når det enkelte steder lokalt ikke prioriteres utgifter til tolk, tolker vi det først og fremst som uttrykk for ressursvikt.

Vi identifiserer altså flere utfordringer og dersom de overordnede ambisjonene for kurs i livsmestring skal nås, kreves endringer. Vi konkluderer med følgende fire anbefalinger:

1. Nasjonale myndigheter bør utarbeide en anbefalt undervisningsmetodikk for begge temaområder i livsmestring i et nytt land – og de som har det overordnede ansvaret for livsmestringstilbudet lokalt bør få opplæring i dette.
2. Det bør utvikles anbefalinger og råd om bruk av tolk i et livsmestringstilbud der deler av undervisningen skjer tidlig i deltakernes introduksjonsløp, i grupper der deltakere har ulike morsmål og der det er en ambisjon om refleksjon og dialog.
3. Det bør tydeliggjøres hvilke deler av de to temaområdene i livsmestring i et nytt land som bør gis tidlig i deltakernes introduksjonsprogram og hvilke deler som med fordel kan utsettes til deltakerne behersker norsk bedre.
4. Det bør gjennomføres et forskningsprosjekt der det innhentes data om deltakernes erfaringer med kurs i livsmestring i et nytt land – og der deltakererfaringer diskuteres opp mot ambisjoner for tilbudet og det vi har funnet om gjennomføring lokalt.

Summary

At the request of the Norwegian Directorate for Higher Education and Skills (HK-dir) and the Directorate of Integration and Diversity (IMDi), Fafo has examined how courses in Life Skills in a New Country are implemented as part of the Introduction Programme for newly arrived refugees in Norwegian municipalities.

Methodologically, the study is based on: (1) a document analysis reviewing curricula and professional guidelines for several components of the Introduction Programme, with particular attention to how life skills are integrated into a coherent program; (2) a survey distributed to those responsible for life skills courses in the municipalities; (3) site visits and qualitative interviews with those responsible for and those delivering life skills courses in five case municipalities; and (4) interviews with private providers.

Framework and ambitions for Life Skills in a New Country

When the Integration Act was implemented in 2021, Life Skills in a New Country became a standardized element and a mandatory component of the Introduction Programme. Standardization implies that national authorities (HK-dir and IMDi) provide recommendations, while municipalities, in collaboration with local actors, develop and deliver the course. The course consists of two parts: Career Competence and Migration, Health and Diversity. The recommended minimum requirement has been 15 hours for Career Competence and ten hours for Migration, Health and Diversity – 25 hours in total.

Refugees granted temporary collective protection, those with a background from Ukraine, were, until January 1st, 2026, not required to participate in Life Skills in a New Country as part of their Introduction Programme. From January 1st 2026, however, participation is mandatory for this group. At the same time, the scope of the course has been differentiated based on educational background. Participants with upper secondary education or higher are now required to complete a minimum of 15 hours, while other participants are still required to complete a minimum of 25 hours. Thus, participants with prior education may receive a less comprehensive life skills course.

The ambition of the course is to strengthen participants' motivation and sense of competence within the Introduction Programme. This is to be achieved by providing knowledge and confidence in navigating a new society, and by enabling participants to identify their own resources and make informed choices. National authorities recommend a dialogue-based approach implemented over time, aiming to promote reflection, a sense of safety, and trust among participants.

Findings

We find that life skills courses are implemented in most municipalities that resettle refugees and offer an Introduction Programme. Our analysis primarily examines municipal practice prior to the course becoming mandatory for participants with temporary collective protection. The majority of municipalities provide life skills courses to participants who are entitled to it, as well as to Ukrainian participants who, until January 1st, did not formally have the right to such training as part of their program. At the same time, we

find substantial variation in organization, content, and implementation. Life Skills is a standardized course, but it is implemented in different ways at the local level.

This variation includes organization, such as scope (number of hours), when the course is offered, and by whom. Most participants receive either the minimum required number of hours or more, particularly for Migration, Health and Diversity. A larger proportion of participants do not receive the minimum requirement of 15 hours for Career Competence. While Migration, Health and Diversity is often offered early in the Introduction Programme, in line with national recommendations, Career Competence is often offered earlier in the program than recommended. Many municipalities also report offering the courses during periods when adult education services are on vacation, in order to ensure a full program when participants do not have regular instruction. Delivering life skills training during vacation periods results in a more compressed format, and several interviewees reflect that such compression is poorly suited for dialogue and reflection.

Responsibility for life skills courses varies across municipalities. Refugee services often have the main responsibility, particularly for the Career Competence component, while Migration, Health and Diversity is more frequently delivered in collaboration with adult education and health services. The use of external contributors from other local welfare services or from civil society is common, especially within Migration, Health and Diversity. The degree to which different components of the course are coordinated as part of a coherent overall approach varies. In some municipalities, a holistic ambition is evident, with close and systematic collaboration and coordination. In others, there is limited overview and restricted information flow, both between those delivering the course and between services responsible for different components of the Introduction Programme.

Some local course coordinators share ambitions aligned with the overarching goals of the course: strengthening participants' motivation and sense of competence when facing new expectations in a new society, including identifying and making use of their own skills and resources. In addition, they seek to provide insight into how individuals and their family members may respond to the migration process, including issues related to roles, trust, and dignity. We describe this as an existential, "living life"-oriented approach to the life skills course. An alternative approach, which we refer to as a fact-oriented approach, resembles a thematic syllabus and may include topics ranging from indoor climate and waste sorting to healthy diets and practical use of various apps for health services, public transportation, and banking. It is important to note that both approaches often coexist within municipalities, although the emphasis placed on each may vary. This variation is linked to how the life skills course is understood, as well as to the expertise available among those responsible for and delivering the course.

There is also variation in the type of competence among those teaching the course. Most instructors have either teaching or guidance qualifications, and many have experience in multicultural work. However, a relatively large proportion have limited formal expertise directly related to the two components, particularly Career Competence. While the University of South-Eastern Norway offers a course in Career Competence for employees in the Introduction Programme, there is no equivalent systematic professional development course in Migration, Health and Diversity. Many describe this component

as particularly challenging to teach, partly because it addresses sensitive issues that require both subject-specific insight and appropriate pedagogical approaches.

Variation is also evident in course content. We find that parts of the course in life skills overlap with other components of the Introduction Programme, such as Norwegian language and social studies education, parental- and career guidance. Locally, those responsible address this overlap in different ways. Some emphasize that repetition and overlap are beneficial and create opportunities for deeper learning and reflection. Others experience a lack of coordination as challenging and inefficient. Nevertheless, Life Skills in a New Country emerges as a distinct component of the program through its explicit ambition to provide dialogue-based, reflection-oriented group instruction. In practice, however, this ambition is often difficult to fully realize due to factors such as language barriers, use of interpreters, heterogeneous participant groups, and limited time.

Recommendations

We find that *Life Skills in a New Country* is offered in most municipalities, including participants who so far have not had a right and obligation to the course. At the same time, we find considerable variation in how the course is offered. Such variation is likely unavoidable due to differing local conditions. However, we identify a lack of cohesive teaching materials and methods for the course, as well as lack of training of those responsible at the local level. National authorities present a broad range of topics to be addressed, alongside an ambition to stimulate reflection at a stage when participants have not yet developed a shared language for reflection. There is limited guidance on how to communicate potentially sensitive topics and how to facilitate reflection, which we interpret as a failure of governance: national authorities have not sufficiently equipped local actors to organize and implement the course in accordance with its stated ambitions. At the same time, we identify indications of coordination failures at the local level, both among the local actors involved and across different components of the Introduction Programme. In cases where interpreting services are not prioritized locally, this is primarily understood as an expression of limited resources.

We identify several challenges that must be addressed if the overarching ambitions of the life skills course are to be achieved. We conclude with four recommendations:

1. National authorities should develop a recommended teaching methodology for both components of Life Skills in a New Country, and those responsible for organization and implementation at the local level should receive training in this methodology.
2. Recommendations and guidance should be developed on the use of interpreters, particularly when the course is provided early in the Introduction Programme, involve linguistically diverse groups, and aim to promote reflection and dialogue.
3. Clarification is needed regarding which topics of the course should be addressed at an early stage of the Introduction Programme, and which should be deferred until participants have attained a higher level of Norwegian language skills.
4. A research project should be initiated to gather data on participants' experiences with *Life Skills in a New Country* courses, and to analyze these experiences in light of the program's stated ambitions and existing findings on local implementation.

1 Innledning

Introduksjonsprogrammet bygger på et nasjonalt lovverk med forskrifter og anbefalinger, og det er kommunene som har ansvaret for å gjennomføre og gi tilbud. Livsmestring i et nytt land er en obligatorisk del av introduksjonsprogrammet. I denne rapporten presenterer vi resultater fra et forskningsprosjekt der vi har undersøkt hvordan kurs i livsmestring iverksettes lokalt som del av introduksjonsprogrammet for flyktninger.

Integreringsloven fra 2021 erstattet introduksjonsloven fra 2004. Med dette ble det også etablert tydeligere nasjonale krav om innhold i introduksjonsprogrammet for bosatte flyktninger. Det ble blant annet innført såkalte standardiserte elementer, ti totalt, men kun to er obligatoriske for deltakere: foreldreveiledning og livsmestring i et nytt land.

Mens foreldreveiledning er obligatorisk for deltakere med barn i alderen 0–18 år eller som får barn i løpet av introduksjonsprogrammet, ble livsmestring innført som obligatorisk for alle med rett og plikt til introduksjonsprogram. Slik var det frem til 2022, da det ankom svært mange ukrainske flyktninger til Norge som en følge av Russlands fullskala angrep på Ukraina. Dette medførte stort press på kommunene og det ble innført midlertidige bestemmelser i introduksjonsprogrammet for flyktninger med midlertidig kollektiv beskyttelse. De hadde for eksempel ikke rett til livsmestring i et nytt land.

Livsmestring i et nytt land omfatter to temaområder: Karrierekompetanse og Migrasjon, helse og mangfold. Frem til 1. januar 2026 skulle deltakere ha minst 25 timer – 10 timer i Migrasjon, helse og mangfold og 15 timer i Karrierekompetanse. I Fagressursen for introduksjonsprogrammet¹ finnes beskrivelser og veiledning for gjennomføring av kurs i livsmestring. Her presenteres formålet med livsmestring i et nytt land:

- styrke deltakernes motivasjon og mestring
- tematisere utfordringer deltakere kan møte i et nytt samfunn med nye forventninger
- bidra til at deltakere får kunnskap og ferdigheter til å mestre det å leve i et nytt land og bli en ressurs for seg selv, sin familie og lokalsamfunn
- gi deltakerne bedre forutsetninger for å nå sine mål i introduksjonsprogrammet
- bidra til at deltakerne kan ta gode valg, identifisere egne ressurser, påvirke den situasjonen de er i, og vite når og hvor de kan søke bistand
- gi kunnskap om og tillit til aktuelle offentlige instanser og systemer

Slik vi tolker ambisjonen, skal livsmestring bidra til å gjøre deltakere kjent med et nytt land og hvordan det fungerer, og gi dem egeninnsikt, styrke og motivasjon til å møte det.

Fra 1. januar 2026 har det skjedd endringer i lovverket for introduksjonsprogrammet. Deltakelse i livsmestring er nå obligatorisk for alle, inkludert deltakere med midlertidig kollektiv beskyttelse (Prop. 81 L 2024–2025, s. 54). Der det tidligere var lagt opp til samme kurs for alle, er det nå innført et skille der deltakere med utdanning fra før kan få mindre omfattende livsmestringskurs. Deltakere med utdanning på videregående nivå

¹ <https://introduksjonsprogrammet.imdi.no/innhold/livsmestring-i-et-nytt-land/>

eller høyere skal ha minst 15 timer med livsmestring, fordelt på 5 timer Migrasjon, helse og mangfold og 10 timer Karrierekompetanse. Øvrige deltakere skal fortsatt ha minimum 25 timer. Denne endringen begrunner Arbeids- og inkluderingsdepartementet slik:

Et redusert omfang av kurset vil gi mer tid til å gjennomføre det foreslåtte minstekravet til arbeidsrettede elementer og øvrige obligatoriske elementer. Departementet understreker at en slik endring ikke vil være til hinder for at kommunene tilbyr et mer omfangsrikt kurs i livsmestring til personer i gruppen som vurderes å ha behov for det, gitt de øvrige kravene (Prop. 81 L 2024–2025, s. 32).

Det vektlegges at for deltakere med videregående utdanning (og kort programtid) skal oppmerksomheten rettes mot arbeidsrettede elementer og øvrige obligatoriske elementer. Dette på bekostning av livsmestring, men kommunene kan gi flere timer ved behov.

Det er kommunene som har ansvaret for et helhetlig introduksjonsprogram, inkludert opplæring i norsk og samfunnskunnskap. De skal, slik det står i integreringslovens § 12a «sørge for at innholdet i introduksjonsprogrammet er helhetlig og samordnet. Kommunen skal samarbeide med relevante tjenesteytere og aktører om introduksjonsprogrammet». ² Dette er samarbeid som kan omfatte ulike tjenester internt i kommunene og sivilsamfunnsaktører, og som kan gå på tvers av forvaltningsnivåer. Mens kommunen skal sørge for kompetansekartlegging av nylig bosatte, er det fylkeskommunene som har ansvar for karriereveiledning. Fylkeskommunene har også ansvaret for kvalifisering av innvandrere på regionalt nivå og kan gi anbefalinger om bosetting i kommunene.

Ambisjonen med å innføre standardiserte elementer i introduksjonsprogrammet, var å oppnå et tilbud som er mest mulig konsistent på tvers av kommunegrenser. Fafo har tidligere undersøkt iverksettelse av foreldreveiledning i introduksjonsprogrammet (Andersen et al. 2025; Bråten & Lysvik, 2026) og fant bred variasjon i hvordan dette gjennomføres. Foreldreveiledningsprogrammer som International Child Development program (ICDP) benyttes av svært mange kommuner og bidrar til et nokså likt faglig opplegg på tvers av kommunegrenser. Slike program krevet sertifisering av veiledere og bidrar til at de som underviser og veileder gjør det med felles kompetanse i bunnen. Dette har kommuner i varierende grad muligheter til og medfører at en del samarbeider med andre kommuner om et tilbud til sine deltakere eller så kjøper de et tilbud fra private aktører.

Tilsvarende standardisering av innhold og undervisningsopplegg, samt kompetansekrav til de som skal undervise, finnes ikke for livsmestring i et nytt land. Men innholdet er spesifisert gjennom forskrifter og Fagressurs for introduksjonsprogrammet, og det stilles mer generaliserte krav til kompetansen hos de som underviser. Spørsmålet er hvordan dette bidrar til konsistens kontra variasjon på tvers av kommunegrenser.

² https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2020-11-06-127/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4

1.1 Problemstillinger og analytisk tilnærming

I det følgende undersøker vi hvordan innholdet i kurs i livsmestring i et nytt land inngår i et helhetlig introduksjonsprogram lokalt. Basert på dette drøfter vi tilbudet som gis opp mot intensjonene bak å innføre livsmestring som del av introduksjonsprogrammet.

De fem overordnede problemstillingene vi besvarer er:

1. Hvordan inngår kurs i livsmestring som del av et helhetlig introduksjonsprogram, slik det er planlagt fra nasjonale myndigheters side? Hvordan utfyller og overlapper det med andre deler av programinnholdet?
2. Hvordan iverksettes kurs i livsmestring som del av introduksjonsprogrammet i kommunene – med hvilken organisering og med hvilket innhold? Hvordan benyttes anbefalinger om kursopplegg og caseoppgaver, den digitale ressursen for Karrierekompetanse og Fagressurs for livsmestring som del av introduksjonsprogrammet?
3. Hvordan samordnes tilbudet om livsmestring i et nytt land med andre deler av introduksjonsprogrammet? Hvordan samarbeides det med andre tjenester/aktører i kommuner og fylkeskommuner, blant annet karriereveiledere i fylkeskommunen?
4. Hvilke erfaringer og vurderinger av deltakerutbytte har de som organiserer kurs i livsmestring og de som veileder deltakere i introduksjonsprogrammet?
5. Hvordan kan gjennomføring av livsmestring i et nytt land vurderes sett opp mot intensjoner og ambisjoner som lå til grunn ved etablering av dette som obligatorisk i introduksjonsprogrammet? Hva bør eventuelt endres i innretning og gjennomføring?

I følgeevalueringen av introduksjonsprogrammet anvendte Fafo et endringsteoretisk rammeverk (Kavli et al., 2022, 2024; Lillevik et al., 2025). Her undersøkte vi om kommunene iverksatte tiltakene i tråd med anbefalingene og om tiltakene var egnet til å løse problemene de var ment å løse. Slik var det mulig å belyse om eventuelle manglende resultater uteble som følge av at et tiltak ikke var egnet til å nå ambisjoner og løse utfordringene man så for seg å løse, eller fordi tiltakene ikke ble iverksatt slik det var tenkt.

I dette forskningsprosjektet undersøker vi iverksetting av livsmestring i et nytt land, ikke resultatene. Vi mener likevel at en slik endringsteoretisk tilnærming kan anvendes, men da konsentrert om hvorvidt lokale aktører iverksetter i tråd med nasjonalt fastsatte intensjoner. Deretter ser vi på hva det er mulig å si om årsaker, dersom de ikke iverksetter.

Årsaker til eventuelle gap mellom sentral intensjon og lokal iverksetting kan ha sammenheng med manglende kunnskap, personale og økonomi – det vil si være en følge av *ressurssvikt*. Men det kan også ha sammenheng med statens måte å styre på. Begrepet *styringssvikt* betegner statens evne til å styre iverksetting av vedtatt politikk. I tidligere evalueringer har vi blant annet vist at det fra nasjonalt hold er lagt opp til at livsmestring skal omfatte svært mange tema. Dette førte til at de lokalt enkelte ganger lot være å forholde seg til det og laget et eget opplegg (Kavli et al., 2024). *Samordningssvikt* viser på sin side til manglende samarbeid og samordning av innhold og opplegg i offentlige tjenester. Eksempelvis har vi tidligere funnet at iverksettingen av livsmestring i liten grad var samordnet med karriereveiledning av deltakere som gjennomføres av fylkeskommunale karrieresentre, innholdet i foreldreveiledning og samfunnskunnskapsundervisning (Kavli et al., 2024). Endelig peker *aktørsvikt* i retning av manglende lokal oppfølging av

nasjonale styringssignaler. Dette kan både skyldes alternative tilnærminger til hva som er det rette å gjøre og manglende prioriteringer.

Dette prosjektet gir mulighet til å utdype funn og drøftinger fra følgeevalueringen Fafo tidligere har foretatt av hele introduksjonsprogrammet – herunder livsmestringselementet. Vi vil avslutningsvis i rapporten hente opp igjen de ulike tilnærmingene til eventuell svikt, som vi har redegjort for. Vi vil som del av dette også konsentrere oss om den dialogbaserte og reflekterende tilnærmingen som er tenkt anvendt i livsmestring i et nytt land. Dette er en pedagogisk tilnærming vi forstår som sentral i tilbudet og som kan studeres i krysset mellom statlige intensjoner og lokale aktørers tilnærminger og vurderinger. Det vil si hva som var tenkt fra statlig hold (hvorfor dialog og refleksjon? Og hvordan få det til?) og hvordan dette forstås, følges opp og vurderes lokalt.

2 Datamateriale og analyser

For å besvare prosjektets problemstillinger benytter vi et kombinert kvantitativt og kvalitativt forskningsdesign. Vi kombinerer innhenting av spørreundersøkellesdata fra alle kommuner som bosetter flyktninger og tilbyr introduksjonsprogram med en casestudie i utvalgte kommuner der vi går i dybden på organisering, innhold, kompetanse og samarbeid lokalt. I kapittel 3 tar vi utgangspunkt i en dokumentgjennomgang. Vi analyserer og sammenligner innhold og metodikk for kurs i livsmestring med læreplaner i samfunnskunnskap og norsk, samt opplegg for karriereveiledning og foreldreveiledning.

Det helhetlige datamaterialet gir tilgang til hvordan livsmestring i et nytt land iverksettes i norske kommuner, både når det gjelder organisering, kompetanse og faglig innhold. Det gir oss innsikt i begrunnelser for valg av lokale løsninger, hvordan samarbeid lokalt er utformet og vurderinger som gjøres av hvordan tilbudet fungerer i møte med deltakere – sett fra de som har ansvaret og utøver dette tilbudet i introduksjonsprogrammet.

2.1 Analyse av læreplaner og fagressurser

Kurs i livsmestring i et nytt land skal inngå i introduksjonsprogrammet for alle deltakere med unntak av flyktninger med kollektiv beskyttelse (fra og med 1. januar 2026 gjelder det også denne gruppen). Fafos følgeevaluering av innføringen av standardiserte elementer i introduksjonsprogrammet synliggjorde at det er tematisk overlapp mellom innhold i kurs i livsmestring, samfunnskunnskap, foreldreveiledning og karriereveiledning. Samtidig var det et usikkert om ulike undervisningsopplegg og pedagogiske ambisjoner gjorde at samme tema ble behandlet ulikt i ulike deler av programmet.

I kapittel 3 undersøker vi hvordan innhold og metode i livsmestring inngår i det helhetlige introduksjonstilbudet. Vi gjennomgår og sammenligner innhold og metodikk i læreplanene for samfunnskunnskap og norsk, karriereveiledning og foreldreveiledning, samt kurs i livsmestring slik dette anbefales i Fagressursen. På denne måten søker vi å besvare problemstilling 1 gjennom følgende utdypende forskningsspørsmål:

- Hva kan vi, basert på Fagressurs for de ulike delene av livsmestring i et nytt land, lese ut som en overordnet ambisjon med dette tilbudet? Hvilke problemer og spørsmål skal besvares gjennom undervisningsopplegget?
- Hvordan samsvarer dette med ambisjonene som lå til grunn da livsmestring i et nytt land ble innført som en obligatorisk del av introduksjonsprogrammet?
- Hvilke tema er overlappende i ulike deler av introduksjonstilbudet (Livsmestring, Foreldreveiledning, Samfunnskunnskap, Karrierekompetanse og -veiledning)?
- Hvordan legges det opp til at overlappende tema behandles på ulike måter?
- Anbefales det ulike metodikker for undervisning og veiledning i livsmestring i et nytt land, sammenlignet med i andre deler av introduksjonsprogrammet?
- Hva er livsmestring i et nytt land sitt unike bidrag til introduksjonsprogrammet?

Begrepet *veileder* brukes i rapporten både om rollen som veileder og om dokumentene som er utarbeidet for kurs i livsmestring og andre deler av introduksjonsprogrammet. I førstnevnte betydning viser veileder til en person som støtter, guider og fasiliteter

læring, refleksjon og/eller utvikling hos deltakere. I sistnevnte betydning refererer veileder til et styrings- eller fagdokument som gir informasjon, råd og anbefalinger for hvordan et tema, en arbeidsoppgave eller en prosess (som for eksempel kurs i livsmestring i et nytt land) bør gjennomføres. En veileder er da en faglig rettesnor.

2.2 Spørreundersøkelse til kommunene

I perioden desember 2025 til februar 2026 gjennomførte vi en spørreundersøkelse til de ansvarlige for kurs i livsmestring i landets kommuner, inkludert Oslos femten byder. I alt 371 mulige respondenter ble kontaktet. Kontaktinformasjonen til de ansvarlige hadde Fafo fra tidligere prosjekter om introduksjonsprogrammet, supplert med informasjon fra kommunenes nettsider og/eller ved henvendelse til kommunene via e-post eller telefon. I kommuner hvor vi ikke fikk svar eller e-postadressen var feil, har vi henvendt oss til kommunens postmottak for å få kontaktinformasjon til riktig mottaker.

I forkant av utsendingen ble spørreskjemaet pilotert i to kommuner og bearbeidet internt og i samarbeid med oppdragsgiver. Undersøkelsen besto av lukkede spørsmål med svaralternativer, i tillegg til enkelte åpne spørsmål med mulighet for mer utfyllende svar, dersom respondentene ønsket dette. Undersøkelsen ble sendt ut via e-post med lenke til spørreskjema 5. desember 2025, med tre påminnelser (purringer) i etterkant.

Spørreundersøkelsen har gitt informasjon om tilbudet som gis i 66 prosent av kommunene. Som det fremgår av tabell 2.1, har 192 kommuner besvart undersøkelsen. I tillegg har vi informasjon om 45 kommuner som er del av interkommunale samarbeid. 13 kommuner har kontaktet oss (via spørreundersøkelsen eller e-post) og fortalt at de kjøper kurs i livsmestring av private aktører, mens 67 kommuner har gitt beskjed om at de ikke tilbyr kurs i livsmestring. Et betydelig antall av disse (44) begrunnet dette med at de kun har ukrainske deltakere i introduksjonsprogrammet. I tillegg har syv kommuner fortalt at de per dags dato ikke tilbyr kurs, men at dette er under etablering. Syv kommuner har svart at de enten ikke bosetter flyktninger eller at de ikke har deltakere i introduksjonsprogram. Respondenter i fem kommuner har svart at de ikke vet om deltakerne får et tilbud om kurs i livsmestring. I majoriteten av kommunene (84 prosent) har vi svar fra ansvarlige for både Karrierekompetanse og Migrasjon, helse og mangfold. Noen av kommunene svarte kun for ett av temaområdene, hvilket har resultert i ulik N (antall svar) med 107 svar for Migrasjon, helse og mangfold og 103 svar for Karrierekompetanse.

Tabell 2.1 Svarstatus

Svarstatus	Antall	Prosent
Antall kommuner som har fullført undersøkelsen	192	52
Gir tilbud om kurs i livsmestring		
Tilbyr selv	116	
Tilbyr via interkommunalt samarbeid	45	
Kjøper privat	13	
Gir ikke tilbud om kurs i livsmestring	67	18
Har kun ukrainske deltakere	44	
Annen grunn	9	
Under etablering	7	
Bosetter ikke / ikke deltakere i IP	7	

Vet ikke om de har tilbud om kurs i livsmestring	5	1
Antall og andel kommuner hvor vi har informasjon om tilbud om kurs i livsmestring	246	66
Mangler svar	125	34
Ikke svar	101	
Noen svar	24	
Total	371	

Som vist nedenfor i tabell 2.2, er det forskjeller i svartilbøyelighet på fylkesnivå. I enkelte kommuner var det krevende å få kontakt, både ved henvendelse på e-post til ansvarlig for flyktingtjenesten og/eller introduksjonsprogram, og e-post til postmottak. Likevel har vi i alle fylker oppnådd en svarprosent på minst 50.

Tabell 2.2 Svarfordeling fylker

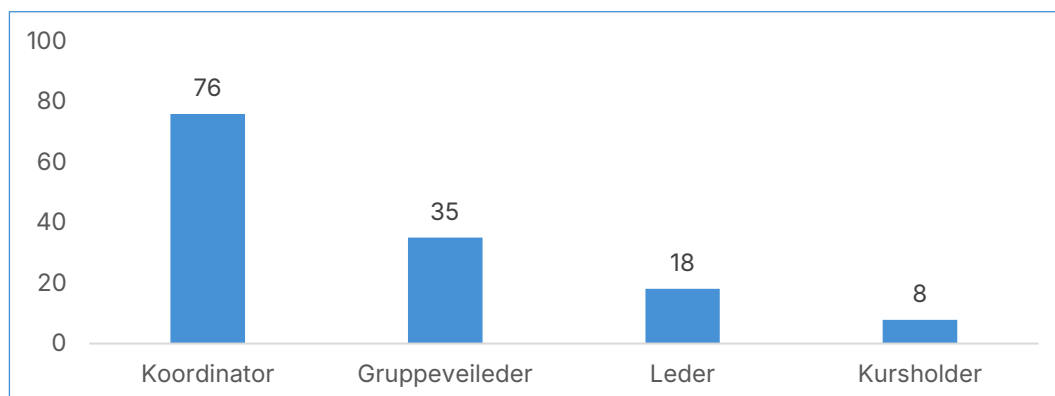
Fylke	Antall kommuner	Svar	Svarprosent (%)
Agder	25	19	76
Akershus	21	15	71
Buskerud	18	9	50
Finnmark	18	14	78
Innlandet	46	24	52
Møre og Romsdal	27	14	52
Nordland	41	27	66
Oslo*	15*	15	100
Rogaland	23	15	65
Telemark	17	11	65
Troms	21	12	57
Trøndelag	38	29	76
Vestfold	6	5	83
Vestland	43	27	63
Østfold	12	8	67
Total	371		66

*For Oslo gjengis svarprosent for bydeler.

**Inkludert fullførte, interkommunale samarbeid, de som kjøper privat og de som ikke tilbyr.

Det er variasjon i hvem som har besvart undersøkelsen (figur 2.1). I utsendelsen ba vi den/de i kommunen med hovedansvar for kurs i livsmestring om å svare. I enkelte kommuner er dette mer enn én person og flere oppga at de har sittet sammen når de har svart. I syv av ti kommuner har kommunens koordinator for kurs i livsmestring bidratt til å svare på undersøkelsen, mens i tre av ti kommuner har gruppeveileder svart. I nærmere to av ti kommuner har noen med lederansvar svart: enhetsledere, leder for flyktingtjenesten og/eller voksenopplæring og leder for avdelingen med ansvar for kurset.

Figur 2.1 Respondentens rolle i kurs i livsmestring. Flervalg, i prosent (n = 116)



Blant de som svarte på spørreundersøkelsen, har 84 prosent ansvar for begge temaområdene og 9 prosent har et avgrenset ansvar for Migrasjon, helse og mangfold, mens 5 prosent har ansvar for Karrierekompetanse. I spørreundersøkelsen har de kun fått spørsmål som er relevante for det temaområdet de har oppgitt å ha ansvar for.

2.3 Casekommuner

Studien inkluderer til sammen fem casekommuner. Disse er valgt basert på svar i spørreundersøkelsen, supplert med kommuneinformasjon. Dette er for å kunne sammenligne og gå dypere inn i lokale tilbud der de organiserer og tilbyr kurs i livsmestring på ulike måter. Vi rekrutterte også kommuner av ulik størrelse, med ulikt antall og sammensetning i gruppen av introduksjonsdeltakere, og som geografisk ligger ulike steder i landet, både fra urbane og rurale strøk. Følgende casekommuner inngår i prosjektet:

Kommune A: Stor kommune på Østlandet med cirka 100 000 innbyggere. Kommunen har flere års erfaring med å bosette flyktninger, både fra Ukraina og andre land. Flyktingtjenesten er organisert som en kommunal tjeneste og kurs i livsmestring er deres ansvar. Her intervjuet vi to i flyktingtjenesten, to i helsetjenestene og en i kommunens barneverntjeneste, totalt tre individuelle intervjuer og ett gruppeintervju (i helsetjenesten). Til sammen deltok fem personer som bidrar i tilbudet om kurs i livsmestring.

Kommune B: Mellomstor kommune i Midt-Norge med cirka 8000 innbyggere. Kommunen har flere års erfaring med å bosette flyktninger, både fra Ukraina og andre land. Flyktingtjenesten og voksenopplæringen er samlokalisert med felles leder. I denne kommunen intervjuet vi leder for flyktingtjeneste/VO, en programrådgiver og en miljøarbeider (gruppeintervju), en fra helsetjenester for flyktninger, en fra Nav og en lærer fra VO. Til sammen deltok seks personer som bidrar i tilbudet om kurs i livsmestring.

Kommune C: Mellomstor kommune i Nord-Norge med cirka 10 000 innbyggere. Kommunen har flere års erfaring med å bosette flyktninger, både fra Ukraina og andre land. Flyktingtjenesten og voksenopplæringen er samlet i en enhet med to ulike faglige funksjoner. Vi gjennomførte intervjuer med avdelingsleder for bosetting og introduksjonsprogram (som også har vært veileder i Karrierekompetanse), to programrådgivere som veileder i Karrierekompetanse og en programleder som gir veiledning i migrasjonshelse. Til sammen deltok fire personer som bidrar i tilbudet om kurs i livsmestring.

Kommune D: Stor kommune på Østlandet med cirka 60 000 innbyggere. Kommunen har flere års erfaring med å motta og bosette flyktninger, både fra Ukraina og andre land. Flyktningtjenesten er organisert som en kommunal tjeneste og har ansvaret for kommunens tilbud om livsmestring, i tett samarbeid med voksenopplæring og med helsetjenester for flyktninger. I denne kommunen gjennomførte vi et gruppeintervju med to fra flyktningtjenesten og to fra helsetjenesten for flyktninger. Til sammen deltok fire personer som bidrar i kommunens tilbud om kurs i livsmestring.

Kommune E (Oslo): I Kommune E gis tilbud om livsmestring i et nytt land gjennom voksenopplæringen, som er organisert i fem ulike sentre. Tre av voksenopplæringssettene har tilbud om livsmestring og deltakere i introduksjonsprogrammet (som gis av flyktningtjenesten i hver enkelt bydel, organisert i Nav) plasseres i et livsmestringstilbud ved ett av tre sentrene. I Oslo bosettes både flyktninger fra Ukraina og andre land. Opprinnelig ønsket vi å intervju i en bydel i Oslo, men organiseringen gjør at vi i stedet har tatt utgangspunktet i tilbudene som gis ved VO i Oslo. Oslo er ikke anonymisert, ettersom det kun er én kommune i Norge som består av 15 bydeler og hvor kurs i livsmestring gis gjennom voksenopplæringssettene som gir tilbud på tvers av bydeler. De som ble intervjuet herfra ble i forkant informert om at Oslo ville omtales med navn, men at voksenopplæringssettene, bydel og de som individer ville anonymiseres. Vi gjorde intervjuer med to ansvarlige i Utdanningsetaten, fem lærere på to av voksenopplæringssettene og tre programrådgivere i flyktningtjenesten i to bydeler. Til sammen deltok åtte personer som enten administrerer eller utøver kommunens tilbud om kurs i livsmestring.

I casekommunene er det i intervjuet til sammen 27 personer som er involvert i å gi tilbud om livsmestring i introduksjonsprogrammet i disse kommunene. Dette er enten individuelle intervjuer eller gruppeintervjuer, avhengig av hva de ønsket og hva som var praktisk mulig. Vi utarbeidet en felles intervjuguide, men de faktiske spørsmålene har variert noe, avhengig av hvem som ble intervjuet og personens rolle i tilbud om livsmestring. Vi spurte om hva slags tilbud som gis og til hvem, innhold, organisering av kurs, pedagogisk opplegg og hvordan tilbudet begrunnes, hvordan de løser undervisning til grupper hvor deltakere har ulike morsmål, kompetanse blant undervisere og veiledere, hvordan det samarbeides lokalt og hvordan tilbudet vurderes av de som gir det. Intervjuene ble gjennomført fysisk, med unntak av to som ble gjennomført via Teams og på telefon.

Videre har vi intervjuet tre private tilbydere av kurs i livsmestring og de ansvarlige for kurs i kompetanseheving i Karrierekompetanse ved Universitetet i Sørøst-Norge:

Private tilbydere av livsmestring: Vi har intervjuet ansvarlige og veiledere hos tre private tilbydere: Atlas kompetanse (to deltakere), Nomkus (tre deltakere) og Lingu (én deltaker). Intervjuene ved Atlas kompetanse og Nomkus var gruppeintervjuer, et fysisk og et på Teams. Vi har spurt de private tilbyderne om innhold i og organisering av tilbudet de gir, hvor mange kommuner som kjøper kurs og hvor mange deltakere de har hatt totalt.

Universitetet i Sørøst-Norge: Vi har intervjuet to av de ansvarlige for USN sitt kurstilbud om kompetanseheving i Karrierekompetanse for veiledere i kurs i livsmestring. I tillegg har vi fått oversendt sluttrapportene for kursene som er holdt ved USN siden 2022.

3 Kurs i livsmestring: rolle og avgrensninger

I perioden 2021–2025 gjennomførte Fafo en følgeevaluering av innføringen av standardiserte elementer i introduksjonsprogrammet, inkludert livsmestring i et nytt land (Kavli et al., 2022, 2024; Lillevik et al., 2025). Her påpekte vi at flere tema som inngår i kurs i livsmestring ikke er nye, men er del av samfunnskunnskap, norsk, foreldre- og karriereveiledning. Vi understreket samtidig at det er et åpent spørsmål om dette er tema som behandles på andre måter i kurs i livsmestring enn i de øvrige delene av programmet, med større rom for refleksjon med utgangspunkt i den enkelte deltakers situasjon.

I dette kapittelet har vi undersøkt hvordan innhold og metoder i livsmestring i et nytt land inngår i det helhetlige introduksjonsprogrammet. I det følgende beskriver vi først kurs i livsmestring, inkludert beskrivelser av temaområdene, før vi gjennomgår og sammenligner dette med innhold og metodikk i læreplaner for samfunnskunnskap og norskopplæring samt kurs i foreldreveiledning. Avslutningsvis diskuterer vi overlapp og hva som er livsmestringskurset sitt unike bidrag til introduksjonsprogrammet.

3.1 Opplegg for kurs i livsmestring

Tilbudet om livsmestring er regulert av *Integreringsloven*, hvor det er nedfelt at livsmestring er en obligatorisk del av introduksjonsprogrammet. Fra 1. januar 2026 gjelder dette alle deltakere. *Forskriftene til integreringsloven* redegjør for ambisjoner, målsettinger, innhold og rammeverket for de obligatoriske elementene i introduksjonsprogrammet, herunder kurs i livsmestring.³ Her slås det fast at kurset består av to temaområder: Karrierekompetanse og Migrasjon, helse og mangfold. Det beskrives også programlengde, at kurset som hovedregel skal gjennomføres i gruppe (med mulighet for individuell veiledning dersom kommunen vurderer det hensiktsmessig) og at kurset skal være dialogbasert. Tilbydere av kurset skal ha undervisnings- eller veiledningskompetanse, og de skal som hovedregel ha relevant kompetanse innenfor tematikken de underviser i.

Det er *anbefalinger* for når i introduksjonsprogrammet de to temaområdene bør tilbys. Mens timene i Karrierekompetanse anbefales i siste halvdel av programmet, bør timene i Migrasjon, helse og mangfold tilbys tidligere. Særlig delen om migrasjonsprosessen anbefales det i Fagressursen at blir tilbudt så tidlig som mulig. Det anbefales også at veilederne for de to temaområdene samarbeider om det helhetlige kursopplegget.

Spørsmål som angår språk og tolk er svært relevante for kurs i livsmestring. Fagressursen understreker at kommunene har ansvar for å tilrettelegge for at alle deltakere, uavhengig av norskkunnskaper, skal kunne nå målene i kurset. Dette, spesielt i kombinasjon med at enkelte deler anbefales gitt så tidlig som mulig i introduksjonsløpet, innebærer at kommunene selv må vurdere behov for tolk eller annen språkstøtte. Fagressursen understreker at tema i kurset bør kunne arbeides med på eget språk. I tillegg til anbefalingene i Fagressursen, har IMDi og HK-dir utarbeidet ulike veiledere for temaområdene.

³ https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2020-12-15-2912/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2

3.2 Karrierekompetanse

Karrierekompetanse defineres i HK-dirs ressurs for veiledere som

kompetanse til å kjenne og forstå seg selv og sin kontekst, til å handle og ta valg og til å håndtere dilemmaer og spenninger knyttet til liv, læring og arbeid. Det inkluderer innsikt i at den enkelte formes av sine livsvilkår og handlinger, men også kan påvirke og forme egen og fellesskapets framtid.

HK-dirs veilederressurs har to deler. Første del gir innsikt i hva Karrierekompetanse er, mål med timene, rollen som gruppeveileder og hvordan temaområdet forberedes og tilpasses. Her beskrives både gruppeinndeling og bruk av tolk.

Den andre delen av ressursen beskriver fem tema innenfor Karrierekompetanse:

- Meg i kontekst
- Muligheter og begrensninger
- Valg og tilfeldigheter
- Tilpasning og motstand
- Endring og stabilitet

Innholdet i temaene er delt inn i to kategorier basert på deltakernes utdanningsbakgrunn (ingen/lite utdanning kontra fullført grunnskole / høyere utdanning): Veilederen inkluderer ønsket læringsutbytte, tips til forberedelser, gjennomføring og case med refleksjonsspørsmål.

3.3 Migrasjon, helse og mangfold

For Migrasjon, helse og mangfold har IMDi utviklet en veileder. Denne fremstår som noe mer omfattende enn veilederen for Karrierekompetanse og består av syv deler. Her beskrives temaområdet, tre undertema, informasjon, forberedelser, veilederen og en del om hvordan temaområdet skal gjennomføres for deltakere som kun skal ha fem timer. I likhet med veilederen for Karrierekompetanse, gis det informasjon om forberedelse til gjennomføring, veileders kompetanse og bruk av tolk. Veilederen går i dybden om informasjon og praktiske tips om gjennomføring av temaområdet, inkludert hvordan veilederne best legger til rette for trygge rammer i klasserommet. Temaområdet har tre deler som omfatter kursopplegg, relevante lovverk, caseoppgaver og refleksjonsspørsmål:

- Fysisk og psykisk helse
 - Migrasjonsprosessen
 - Helse og livsstil
- Ny hverdag i Norge
 - Hva er et godt liv og hva gir trivsel
 - Segregering, integrering eller assimilering
 - Fritid
- Retten til å leve et fritt og selvstendig liv
 - Negativ sosial kontroll og æresmotivert vold
 - Ulike familie- og samlivsformer og LHBTIQ+
 - Kjønnsmestelse, helsekonsekvenser, hjelpetilbud og lovforbud

Vi finner imidlertid ikke en like tydelig definisjon av temaområdet Migrasjon, helse og mangfold som for Karrierekompetanse. I stedet beskriver IMDi veileder de tre delene hver for seg. Fysisk og psykisk helse handler om «å forstå egen og andre familiemedlemmers situasjon i den migrasjonsprosessen de befinner seg i, for å bedre kunne håndtere sin nye hverdag i Norge». Ny hverdag i Norge skal bidra til at deltagerne bevissthet om egen identitet i møte med et nytt samfunn øker, samt hva individet selv kan gjøre for å leve et godt liv i Norge. Retten til å leve et fritt og selvstendig liv beskrives på sin side som å «handle om å gi deltakerne kunnskap om retten til å bestemme over eget liv og ta selvstendige valg, også når det gjelder kjønnsuttrykk og samlivsformer».

Veilederen inkluderer informasjon om regelverk og kommunens tilbud, i tillegg til anbefalinger om at kurset forankres på ledernivå og inkluderer tverrsektorielt samarbeid. Dette er kanskje spesielt relevant for dette temaområdet, ettersom tematikken er bred og går på tvers av kommunens tjenesteapparat, fagpersoner og kompetansemiljø.

3.4 Overlappende tema

Alle deltakere i kurs i livsmestring skal også, gjennom introduksjonsprogrammet, ha timer i samfunnskunnskap og norsk. Mens kommunene har ansvaret for livsmestringskurset og foreldreveiledning, er det kommunen og fylkeskommunen som sammen skal sørge for opplæring i norsk og samfunnskunnskap i introduksjonsprogrammet. Det er kommunene som har et overordnet ansvar for å sikre progresjon i programmet.

Både HK-dir og IMDi anbefaler dialog eller samarbeid mellom de ulike fagmiljøene. I veilederen for Karrierekompetanse fremheves behovet for å hente inn informasjon om deltakernes tidligere kompetansekartlegging og karriereveiledning for å skape kontinuitet og bygge videre på allerede gjennomgått materiale. Samtidig viser HK-dir at temaet «Meg i kontekst» i Karrierekompetanse og temaet «Ny hverdag i Norge» i Migrasjon, helse og mangfold, henger nært sammen, og at begge delene delvis overlapper med målområder i læreplanen for norsk og samfunnskunnskap.

I IMDi veileder for Migrasjon, helse og mangfold understrekes det at temaområdet har sammenheng med både norskopplæring og samfunnskunnskap, og tematikk i foreldreveiledning. For foreldreveiledning foreslås det konkret samarbeid mellom gruppeveiledere, mens det i mindre grad presiseres et formelt samarbeid med lærere i norsk og samfunnskunnskap. I stedet vektlegges det at veiledere i livsmestring bør sette seg inn i hvordan overlappende tematikk formidles i andre deler av programmet, og at de bør ha et bevisst forhold til hvordan tema kan utfylle hverandre på tvers av fagområder.

Opplæring i norsk og samfunnskunnskap

Opplæring i norsk og samfunnskunnskap har i sine læreplaner to tverrfaglige tema, Folkehelse og livsmestring og Demokrati og medborgerskap, som overlapper direkte med innholdet i livsmestringskurset. I norskopplæringen brukes temaene for å skape helhet og sammenheng i opplæringen og for å legge til rette for dybdelæring, der deltakerne utvikler språkferdigheter gjennom å bearbeide relevante samfunnstema. I læreplanen for norskopplæringen beskrives dette som tema hvor norskopplæringen knyttes sammen med sentrale samfunnsutfordringer og temaene skal

bidra til at deltakerne opplever helhet og tematisk sammenheng mellom opplærings-tilbudene de møter, og legge til rette for dybdelæring på tvers av disse.

De samfunnsfaglige temaene skal trekkes inn i norskopplæringen slik at de kan bearbejdes videre mens deltakerne lærer seg norsk. Det beskrives at deltakerne på denne måten får «erfaring med å inngå i meningsbrytning og perspektivmangfold på norsk, blant annet gjennom å forklare, sammenligne, beskrive fordeler og ulemper og fremme kritiske perspektiver». Samtidig understrekes det at dette må tilpasses deltakernes norskerferdigheter, livssituasjon og hvordan de vil ha behov for å bruke norsk i hverdagen.

Når vi ser nærmere på hva som inngår i «Folkehelse og livsmestring» og «Demokrati og medborgerskap», ser vi at dette overordnet beskrives nokså likt. I læreplanene beskrives «Folkehelse og livsmestring» som tema hvor deltakere skal tilegne seg språk og kunnskap som hjelper dem å mestre livet i Norge, fysisk, psykisk, sosialt, økonomisk og språklig. Dette inkluderer kunnskap om å ivareta familieliv, egen og barns psykiske og fysiske helse, og å ta gode helsevalg og økonomiske valg. I tillegg er det kunnskap om å bygge og ta del i sosiale fellesskap, og å utvikle forståelse, respekt og toleranse for mangfold, verdier og livsvalg. I «Demokrati og medborgerskap» står aktiv deltakelse i demokrati og samfunnsniv sentralt. Begge læreplaner vektlegger å forberede deltakere på å delta og videreutvikle demokratiet, verdier, rettigheter, plikter og samfunnsforhold, men er innrettet ulikt. Mens læreplan i norsk vektlegger at deltakere skal utvikle og tilegne seg norskerferdigheter som muliggjør demokratisk deltakelse (som medvirkning, meningsutveksling og tilgang til informasjon), konsentrerer samfunnskunnskap seg mer om opplæring, utdanning og arbeidsliv, inkludert muligheter, rettigheter og plikter.

Videre viser kompetansemålene for samfunnskunnskap en rekke mål som har likhetstrekk med de anbefalte målene i Livsmestring i et nytt land. Eksempler er forventninger til foreldre i samarbeid mellom skole og hjem, hvordan fysisk og psykisk helse påvirkes av livsstil og ulike hendelser som for eksempel migrasjon, tilgang til ulike helsetjenester, seksuell identitet og kjønnsuttrykk, samt negativ sosial kontroll. Dette er ikke bare tematikk som går igjen i kurs i livsmestring, men også i kurs i foreldreveiledning.

Karriereveiledning

Karriereveiledning ble innført som et nytt, obligatorisk element i Integreringsloven fra og med 2021. Fylkeskommunen er ansvarlig for gjennomføringen, og i lovteksten står det at «Karriereveiledningen skal bidra til at den enkelte kan ta informerte valg om arbeid og utdanning og til at introduksjonsprogrammet blir tilpasset den enkeltes behov» (Integreringsloven § 11, andre ledd). Der er det lagt til grunn at veiledningen skal bygge på kompetansekartleggingen og bidra inn i arbeidet med å treffe vedtak om introduksjonsprogrammets varighet og innhold (Flatø et al., 2023).

Kurs i livsmestring skal gi deltakerne bedre innsikt i muligheter og rammer som finnes for utdanning, arbeid og deltakelse i samfunnet. Samtidig er hensikten at de skal utvikle evnen til å ta gjennomtenkte valg om egen utdannings- og arbeidsvei. Den tematikken ligger svært nært kjerneområdet til karriereveiledning. Fafos undersøkelser om gode grep i samarbeid mellom kommuner og karrieresentre fant tydelig potensial for tettere samarbeid mellom karrieresentre og introduksjonsprogrammet. Et slikt samarbeid kan

både styrke den faglige sammenhengen mellom tiltakene og bidra til en mer prosessorientert tilnærming til karriereveiledning for flyktninger (Flatø & Lysvik, 2024).

I spørreundersøkelsen oppgir nær fire av ti kommuner at de samarbeider med karrieresenteret i utviklingen av Karrierekompetanse (kapittel 5). De kvalitative intervjuene viser imidlertid et mer sammensatt bilde. Noen kommuner beskriver et nært og strukturert samarbeid, der karriereveilederne er involvert i planlegging og gjennomføring av opplæringen. Andre forteller at de verken har tilgang til karriereveileders notat eller kobler kursinnholdet til det som skjer i karriereveiledningen. Selv om Karrierekompetanse og karriereveiledning i stor grad berører de samme temaene, viser funnene våre betydelig variasjon i omfang og kvalitet på samarbeidet mellom kommuner og karrieresentre.

Foreldreveiledning

Kurs i livsmestring i et nytt land er ett av to obligatoriske elementer i de standardiserte elementene i introduksjonsprogrammet. Det andre elementet er foreldreveiledning. Mens livsmestringskurset nå er obligatorisk for alle, er målgruppen for foreldreveiledning deltakere som har barn i alderen 0–18 år eller som blir foreldre i løpet av programtiden. Fafo har tidligere evaluert foreldrekurs og foreldreveiledning i introduksjonsprogrammet (Andresen et al., 2025; Bråten & Lysvik, 2026). Formålet med foreldreveiledning er å styrke foreldres kompetanse og trygghet i foreldrerollen, slik at de kan ivareta barnas oppvekst og behov i Norge. Kurset skal fremme barnets beste ved å støtte gode relasjoner både mellom foreldre og mellom foreldre og barn. Videre skal foreldre få kunnskap om samfunnets forventninger, tilgjengelige tjenester og relevante tilbud.

Det er flere overlappende tema mellom livsmestring og foreldreveiledning. Selv om foreldreveiledning kun er obligatorisk for deltakere med barn, er det rimelig å anta at det i de fleste kommuner vil være deltakere som både har timer i livsmestring og foreldreveiledning. Tematikken negativ sosial kontroll berøres i begge kurs. I tillegg er likestilling, mangfold, LHBTIQ og brukermedvirkning tematikk i livsmestring, og dette anbefales også som tema innen foreldreveiledning. Videre viste Fafos evaluering (Andresen et al., 2025) at en stor andel kommuner inkluderer informasjon om og fra barnevernet. Dette står sentralt i livsmestringskursets del om Migrasjon, helse og mangfold.

3.5 Ambisjon for kurs i livsmestring

Kavli et al. (2022) beskriver i følgeevalueringen av de standardiserte elementene i introduksjonsprogrammet at den opprinnelige ideen bak kurs i livsmestring var et «empowerment»-kurs for kvinner med liten eller ingen utdanning. Fra politisk hold ønsket man å lage et kurs som skulle bidra til å styrke motivasjon og mestringsfølelse blant deltakere. I prosessen med å utvikle dette kurset, var det ulike meninger om hva kurset skulle være og hvilket behov det skulle fylle. Som Kavli og kollegaer beskriver, kan dette henge sammen med at utviklingen av kurset begynte «med en løsning uten et tydelig definert problem» (2022, s. 47). De finner store forskjeller i hvordan kurset ble beskrevet i utviklingsfasen og det endelige resultatet (se Kavli et al., 2022, s. 46–52).

I dag er ambisjonen for kurs i livsmestring, slik det beskrives i forskriften til integreringsloven, å «styrke deltagerens motivasjon og mestring i møte med nye forventninger og et nytt samfunn. Kurset skal bidra til at deltageren kan identifisere og bruke egen

kompetanse og ressurser». Kursets temaområder har egne målsettinger. Karrierekompetanse skal gi kunnskap og informasjon om muligheter og begrensninger i utdannings-, arbeids- og samfunnsliv i Norge, samt bidra til at deltagerne får innsikt i egen kompetanse, verdier og interesser. Migrasjon, helse og mangfold skal gi deltagerne kunnskap om fysisk og psykisk helse, ny hverdag i Norge og rett til å leve et fritt og selvstendig liv.

Kommunene anbefaler i IMDis veileder at planlegging, organisering og gjennomføring av kurs i livsmestring forankres hos kommunens ledelse. Videre anbefales det at kommunene involverer og etablerer samarbeid mellom ulike instanser i kommunen og/eller fylkeskommunen om tema som overlapper. Dette kan for eksempel være helsesykepleier, psykolog eller karriereveileder. Samtidig er dette anbefalinger og ikke krav. Kommunene må selv vurdere og avgjøre hvordan de gjennomfører, samarbeider, utformer og organiserer det helhetlige tilbudet om kurs i livsmestring. Dette gjør igjen at vi kan forvente store forskjeller mellom kommuner i gjennomføring og organisering av kurset.

Når vi sammenligner kurs i livsmestring med andre deler av introduksjonsprogrammet, ser vi at programmets ulike deler er utviklet med til dels overlappende målsettinger, der tema som helse, identitet, deltakelse, valgkompetanse og samfunnsforståelse går igjen på tvers av opplæringsområdene. En helhetlig tilnærming forutsetter derfor at kommune og fylkeskommune legger til rette for systematisk dialog mellom veiledere i livsmestring, norsk og samfunnskunnskap, slik at opplæringen fremstår konsistent og gjensidig forsterkende for deltakerne. En slik koordinering kan bidra til økt dybdelæring, redusert dobbeltarbeid og en mer sammenhengende progresjon gjennom introduksjonsløpet.

Slik vi forstår ambisjonen, skal livsmestring gjøre deltakerne kjent med det nye landet og hvordan det fungerer, og samtidig bidra til egeninnsikt, styrke og motivasjon til å møte det. Dette skal imidlertid realiseres innenfor et begrenset timetall, som skal dekke et bredt spekter av tema. Intensjonen med å innføre standardiserte elementer i introduksjonsprogrammet var å sikre et mest mulig likt tilbud, uavhengig av bostedskommune. Det er grunn til å stille spørsmål ved om dette kan forventes når det gjelder livsmestring. Kommunene har ulike rammebetingelser og bosetter flyktninger i varierende omfang og med ulike landbakgrunner. Videre anbefales deler av livsmestring tidlig i programløpet, før mange har tilegnet seg norskkunnskaper som gjør undervisning på norsk mulig. Dette kan skape utfordringer knyttet til dialog og refleksjon i grupper med ulike morsmål. I motsetning til det andre obligatoriske elementet, foreldreveiledning, finnes det heller ikke et eget undervisningsopplegg for livsmestring. Er det da realistisk å oppnå et standardisert tilbud om livsmestring i et nytt land på tvers av kommunegrenser?

Livsmestring fremstår, til tross for overlappende tema med andre deler av introduksjonsprogrammet, som et særskilt bidrag til deltakernes programinnhold. Kurset gir kommunene mulighet til i større grad å gå i dybden på tematikk som også finnes i andre deler av programmet, og vektleggingen av refleksjon og dialog er særskilt for denne programdelen. Dette gjør at kurset skiller seg ut fra eksempelvis norskopplæring og samfunnskunnskap som følger et mer ordinært undervisningsopplegg i klasserom. Samtidig kan man altså stille spørsmål ved hvordan veiledere i kurs i livsmestring rent praktisk skal få deltakerne til å reflektere, gitt individuelle faktorer hos deltakerne som språkkunnskaper, utdanningsnivå, botid i Norge og gruppesammensetning.

4 Organisering av livsmestring i et nytt land

Hvordan organiseres livsmestring i et nytt land som del av introduksjonsprogrammet i kommunene? I det følgende besvarer vi fire spørsmål, basert på spørreundersøkelse til kommunene og et kvalitativt intervju materiale fra fem casekommuner:

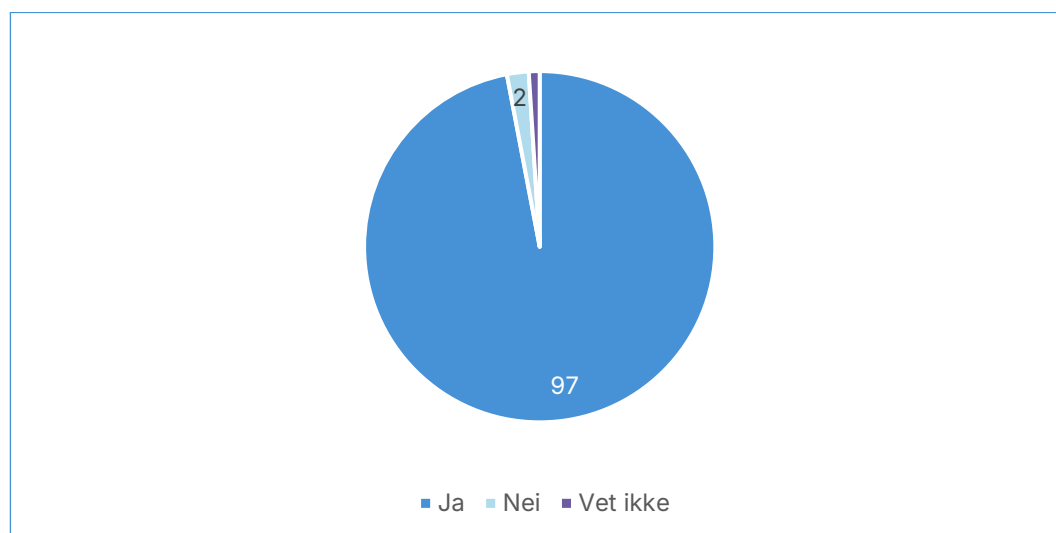
- Hvilke deltakere i introduksjonsprogrammet får livsmestring i et nytt land – og når i programmet får de det?
- Hvem eller hvilken enhet har ansvaret for gjennomføringen av kurset i kommunen og hvordan samarbeides det på tvers av tjenester om tilbudet?
- I hvor stor grad tas eksterne innledere og veiledere i bruk i kursopplegget?
- Hvordan er kurstilbudet organisert i økter (hvor mye og når gis det)?

Basert på tidligere undersøkelser (Lillevik et al., 2025) vet vi at det er store variasjoner i hvordan kommunene forstår og gjennomfører oppdraget med å tilby livsmestring som del av introduksjonsprogrammet. I det følgende kapitlet viser vi, basert på spørreundersøkelsen og erfaringer fra casekommunene, hvordan organiseringen varierer.

4.1 Deltakeres tilbud om kurs i livsmestring

I det innledende kapitlet så vi at ikke alle deltakere i introduksjonsprogrammet har hatt rett til kurs i livsmestring. I spørreundersøkelsen spurte vi derfor først om alle deltakere som har krav på det får tilbud om kurs (figur 4.1), noe nær samtlige får (97 prosent).

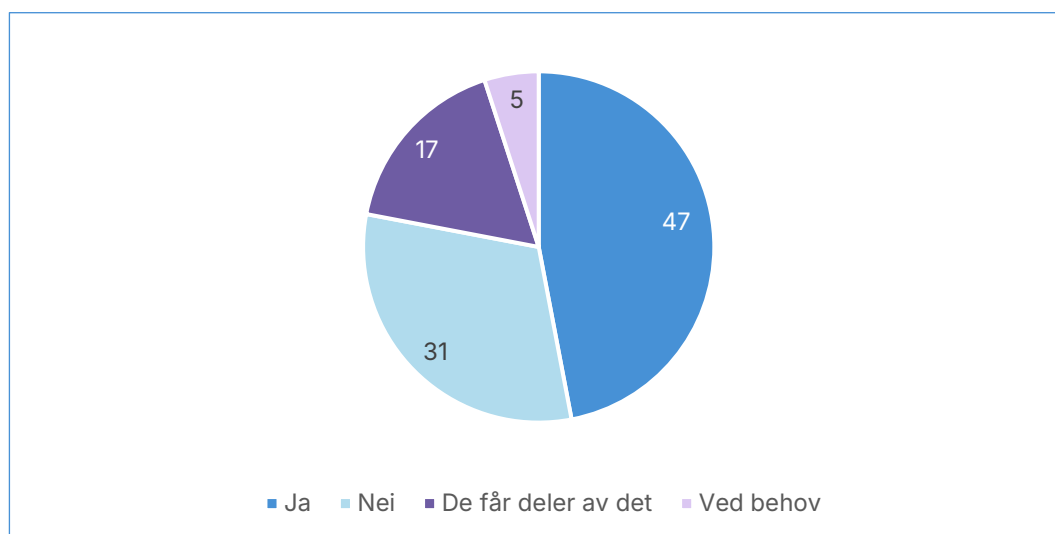
Figur 4.1 Får alle deltakere i introduksjonsprogrammet som har krav på det, tilbud om kurs i livsmestring? I prosent (n = 116)



Når vi deretter spør om deltakere fra Ukraina, er bildet langt mer sammensatt (figur 4.2). Nesten halvparten av kommunene gir samme tilbud til ukrainske deltakere som til øvrige, mens nær 20 prosent gir deler av kurset til ukrainske deltakerne. Kun en tredjedel gir ikke kurs i livsmestring til ukrainske deltakere. Enkelte kommuner spesifiserer at de gjør individuelle tilpasninger: Noen velger ut deler de synes er viktige for denne gruppen deltakere, som for eksempel helse- eller migrasjonsdelen fra temaområdet

Migrasjon, helse og mangfold, mens andre gir livsmestring til ukrainske deltakere kun ved behov.

Figur 4.2 Får deltakere fra Ukraina samme tilbud om kurs i livsmestring som deltakere fra andre land? I prosent (n = 116)



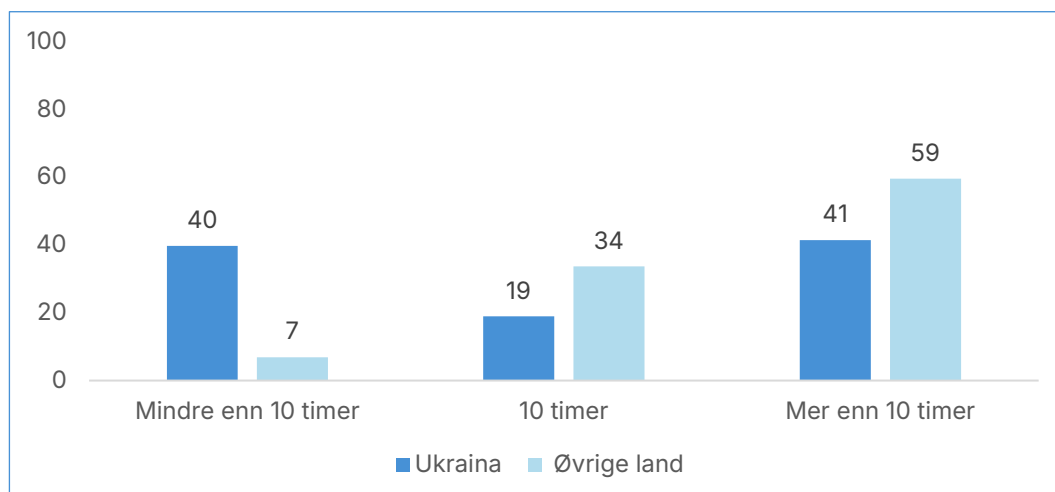
At et flertall av kommunene gir kurs i livsmestring til deltakere fra Ukraina, er en tendens vi gjenfinder i casekommunene. Nesten alle forteller at de gir samme tilbud til ukrainere som til andre deltakere, med unntak av kommune E (Oslo). Der er det noe ulik organisering av og innhold i livsmestringstilbudet ved de tre voksenopplæringssettene som gir tilbudet. Ukrainske deltakere inngår ved sentre som gir livsmestring underveis i norskopplæringen inngår. Det gjør de ikke ved sentre som kun gir livsmestring som feriekurs.

Kommunene som gir samme tilbud til ukrainske deltakere som til de øvrige begrunner dette på to måter: 1) De som kommer fra Ukraina trenger også livsmestring, og/eller 2) de er i introduksjonsprogrammet og det er mest praktisk å gi dem det samme tilbudet som øvrige deltakere. Deltakere fra Ukraina trenger for eksempel også et tilbud i ferien. Dette kan eksemplifiseres med hvordan en leder i flykningtjenesten begrunner hvorfor deltakere fra Ukraina får samme tilbud som øvrige i kommunens introduksjonsprogram:

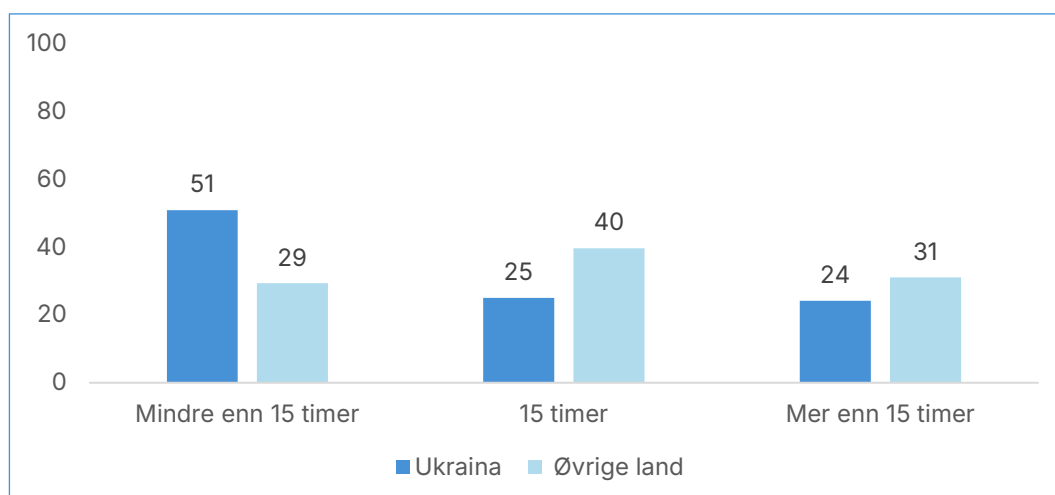
Det har de godt av. Alle sier at Ukraina er så likt oss, men det er jammen mye nytt for dem som kommer derfra også. Dessuten er de jo i intro uansett, og de trenger et tilbud i feriene (kommune B).

I spørreundersøkelsen var det også spørsmål om hvor mange timer deltakere får innenfor de to temaområdene. Deltakere skulle før endringen 1. januar 2026 ha minst 15 timer Karrierekompetanse og 10 timer Migrasjon, helse og mangfold. Figur 4.3 og 4.4 viser antall timer som kommunene sier deres deltakere får innenfor de to temaområdene. Hovedtendensen er at deltakere fra øvrige land enten får minimumskravet eller mer. En høyere andel ukrainere får mindre enn minimumskravet og en lavere andel får mer enn minimumskravet, sammenlignet med deltakere fra andre land.

Figur 4.3 Antall timer Migrasjon, helse og mangfold, fordelt på landbakgrunn. I prosent (n = 116)



Figur 4.4 Antall timer Karrierekompetanse, fordelt på landbakgrunn. I prosent (n = 116)



Blant deltakere med *rett til* livsmestring fikk tre av ti minst ti timer (minstekravet) innenfor Migrasjon, helse og mangfold, mens seks av ti får mer. Det er kun syv prosent av kommunene som oppgir å tilby mindre enn minimumskravet for dette temaområdet. Blant ukrainere fikk seks av ti enten minimumskravet eller mer.

I Karrierekompetanse fikk syv av ti deltakere med rett til livsmestring 15 timer (minstekravet) eller mer. Her er det imidlertid nesten en tredjedel av kommunene som gir mindre enn minimumskravet. Blant ukrainere er det om lag fem av ti som enten får minstekravet eller mer. Vi finner med andre ord at Karrierekompetanse i større grad enn Migrasjon, helse og mangfold gis med mindre antall timer enn minstekravene.

I tilbakemeldinger i spørreundersøkelsen og i casekommunene beskriver flere det som krevende å rapportere nøyaktige antall timer som gis. Dette gjelder særlig der deler av livsmestring er innarbeidet i ordinær undervisning i introduksjonsprogrammet. På ett av voksenopplæringsssentrene i kommune E (Oslo) får de eksempelvis tre timer to ganger i uken gjennom et helt semester. I kommune D har de et tilsvarende opplegg, men det er litt annerledes organisert. De gir livsmestring underveis gjennom undervisning og veiledning, for eksempel to hele dager med psykisk helse. Karrierekompetanse brukes som del av jobbsøkertrainingen, tilpasset hvor langt deltakeren står unna

arbeidsmarkedet. Både i kommune E (Oslo) og D har de også tilbud om livsmestring i feriene: Enkelte voksenopplæringsssenter i kommune E (Oslo) benytter ferietilbud for deltakere som ikke har fått et tilbud i løpet av introduksjonsløpet, mens andre bruker det for alle sine deltakere. I kommune D bruker de ferietilbud som et tillegg til det som gis underveis i den enkeltes program.

Særlig for de som kombinerer livsmestring som del av det løpende undervisnings- og veiledningsopplegget (uten å ha faste timeoppsett) og i tillegg har ferietilbud, er det krevende å telle opp nøyaktig hvor mange timer livsmestring som gis. Det eneste de er sikre på, er at de gir mye mer enn minstekravet. En kommune beskriver dette slik:

Vi er fleksible på hvilke temaer vi tar opp ut ifra hvor deltakerne er [i introduksjonsprogrammet] og hva som opptar dem. Derfor er det noe vanskelig å gi gode tall på antall timer, da dette faget er veldig dynamisk. Vi mener også livsmestring er å bli kjent med mulighetene som finnes i [kommunen], og arrangerer aktiviteter for å stimulere til fysisk aktivitet som er viktig for god fysisk og psykisk helse (liten kommune på Østlandet, fra spørreundersøkelsen).

4.2 Tidspunkt for kurs i livsmestring i et nytt land

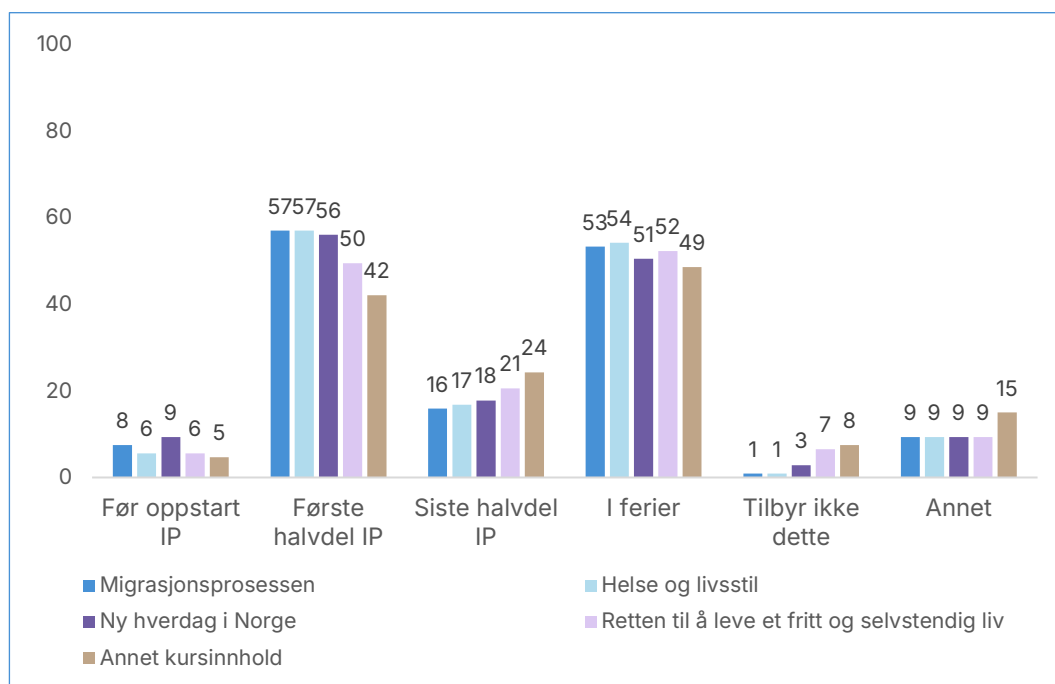
Spørreundersøkelsen viser også betydelig variasjon i *når* livsmestringskurset gjennomføres (figur 4.5 og 4.6). Det vanligste er å legge kurset til første halvdel av introduksjonsprogrammet eller til ferier, og dette gjelder begge temaområder. I majoriteten av kommuner som bruker ferier, kommer dette *i tillegg* til å tilby livsmestring i første eller siste halvdel av introduksjonsprogrammet. 14 prosent svarer at Migrasjon, helse og mangfold *kun* tilbys i ferier og 12 prosent svarer at Karrierekompetanse *kun* tilbys i ferier.

I både spørreundersøkelsen og i casekommuner beskrives det som utfordrende å planlegge tidspunkt for kurset, fordi praktiske forhold ofte blir avgjørende. Flere kommuner, med et begrenset antall deltakere totalt, venter med å starte kurset til de har en stor nok gruppe, alternativt til de har nok deltakere med samme morsmål til at de kan lage språkhomogene grupper. Resultatet blir at deltakerne får kurset til ulike tider i programmet. Flere kommuner trekker frem at det er spesielt utfordrende å tilby kurs i livsmestring når de kun har én deltaker på et bestemt språk, som beskrevet i denne kommunen:

Når det gjelder på hvilket tidspunkt i programtiden det gjennomføres, så er det helt avhengig av hvilke deltakere vi har. Kurs blir gjennomført når vi har nok deltakere med samme språk til at vi kan sette sammen en gruppe. Det vil si at noen får det sent i programmet, andre tidligere (liten kommune i Nord-Norge, fra spørreundersøkelsen).

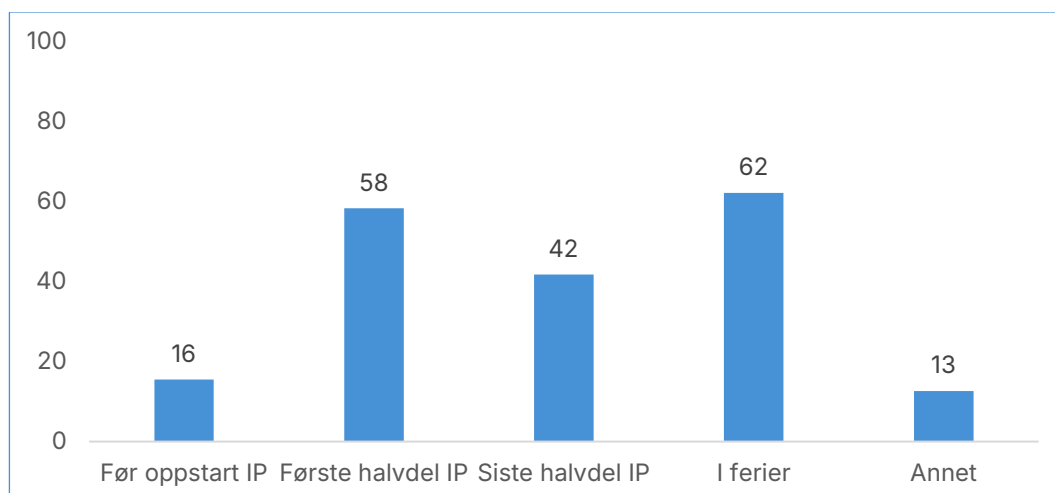
Slike utsettelse fører til at deltakerne har ulik botid i Norge når de startet på kurset, noe flere av de som underviste beskrev som langt fra ideelt.

Figur 4.5 Når i introduksjonsprogrammet (IP) tilbys Migrasjon, helse og mangfold? Blant veiledere med ansvar for temaområdet. Flervalg, i prosent (n = 103)



Tidspunkt for når temaområdet Karrierekompetanse blir tilbudt (figur 4.4) ligner på Migrasjon, helse og mangfold, men det er en større andel som får tilbud om Karrierekompetanse i siste halvdel av introduksjonsprogrammet. Likevel ser vi at et flertall får tilbudet om Karrierekompetanse i første halvdel av programmet og/eller i ferier, mens 42 prosent får det i siste halvdel av programmet. IMDi anbefaler at Migrasjon, helse og mangfold gis i første del av programmet og Karrierekompetanse i siste del.⁴

Figur 4.6 Når i introduksjonsprogrammet (IP) tilbys Karrierekompetanse? Blant veiledere med ansvar for temaområdet. Flervalg, i prosent (n = 103).



I en av casekommunene forklarte de på følgende vis hvorfor det kan være en fordel å ha Karrierekompetanse sent i deltakernes programtid:

⁴ <https://introduksjonsprogrammet.imdi.no/innhold/livsmestring-i-et-nytt-land/> (lest 21.03.26)

Vi prøver å samle opp [deltakere] slik at de blir en gruppe. Men vi har i bakhodet, vi har prøvd å kjøre det et stykke ut i intro, så de har blitt litt kjent med norsk samfunn og system først, det er litt tidlig hvis du nylig har kommet fra Kongo uten noe som helst kunnskap. Vi ønsker å legge det til slutten eller midt i siste del av introprogrammet. Da har de bedre forutsetning for å kunne nyttiggjøre seg det.

En tydelig tendens, også for Karrierekompetanse, er at tilbudet gis i ferier. Dette er utbredt for begge temaområder og reflekteres i fire av fem casekommuner. Casekommunene (B) ga livsmestring i alle ferier: «Vi har vinterkurs, sommerkurs og høstkurs», forklarte de. Dette innebar at deltakere ofte ble eksponert for kurs i livsmestring flere ganger i løpet av introduksjonsprogrammet. På spørsmål om dette førte til at mange deltakere opplevde gjentakelse av innhold, var svaret at for de fleste ble det en del repetisjon. Samtidig ble det understreket at repetisjon er positivt fordi det gir deltakerne flere muligheter til å forstå og tilegne seg innhold. Lederen for flyktningtjenesten/VO påpekte imidlertid at det alltid var en viss variasjon i kurset, avhengig av årstid og hvilke eksterne aktører flyktningtjenesten hadde tilgang til i de aktuelle ferieukene.

I kommune C var livsmestringsprogrammet også lagt til ferieuken. Dette ble forklart som et grep for å «fyller tid» i en periode der norskopplæring og samfunnskunnskap følger voksenopplæringens ferier, mens introduksjonsprogrammet og dets deltakere ikke gjør det. De skal ha fulltidsprogram – med undervisning i skolens vinterferie, høstferie og i fire av sommerukene. Slik ble det begrunnet å ha livsmestring i feriene i kommune C:

Det er et problem å skulle fylle tid når 20 timer vanligvis er norsk [på VO]. Hvis vi ikke bruker livsmestring, blir det fort mye ut på tur i mangel av noe bedre å gjøre. Det er ikke kvalitet (avdelingsleder).

Kursinnholdet i livsmestring ble av enkelte fremstilt som et tilbud som skulle dekke opp for manglende undervisning i ferier, og at det med fordel kunne hatt en sterkere faglig integrering i resten av programmet. Vi vet fra tidligere undersøkelser av introduksjonsprogrammet at ansatte i flyktningtjenesten synes det kan være vanskelig å fylle introtiden i programmet med et meningsfullt fulltidsprogram for deltakere (Lysvik et al., 2024).

I en casekommune ble det også vist til tidligere erfaringer med en annen organisering av undervisningen, hvor det ble gitt utenfor ferieuker. En veileder i Karrierekompetanse fortalte at han foretrakk denne modellen der kurset gikk over flere uker, eksempelvis tre timer per uke i ti uker, fordi det ga deltakerne mer tid til refleksjon og modning. Dette var en kontrast til dagens mer intensive format, der hele kurset ble gjennomført i løpet av én uke, hvor tempoet oppleves som høyt og mindre tilpasset deltakernes læringsprosess:

Det handler om at ting modnes, og ting tar gjerne tid når det angår personlige tanker og preferanser, så det er ikke noe som man på et knips på en uke klarer å gjøre noe med. Det blir litt mer boks krysset av, i stedet for å få langsiktig erfaring innimellom, ha praksis, og får en mer longitudinell og langsiktig prosess, i stedet for kjapt gap opp

og svelg som det blir med kort tid. Men ledelsen er opptatt av at de skal ha tilbudet, så det blir litt «done that», deretter går vi videre til neste.

I de andre casekommunene er det flere som selv underviser i livsmestring som deler denne vurderingen. Tidligere forskning viser også at både karriereveiledning og utvikling av karrierekompetanse forstås som å forutsette en prosess som strekker seg over tid (Flatø et al., 2023; Flatø & Lysvik, 2024). Karriereveiledere i tidligere Fafo-studier har uttrykt et tydelig ønske om å legge veiledningen opp som en langsiktig prosess, fremfor å begrense den til én eller noen få enkeltstående samtaler tidlig i introduksjonsprogrammet. En av informantene intervjuet i dette prosjektet formulerte det slik:

Jeg er imot å ha livsmestring en sånn uke, fordi vår erfaring sier at dette er en prosess, det må høres, diskuteres og oppleves. Det er en prosess, du kan ikke kjøre det raskt etter hverandre i ferie [markerer punkter med å dunke hånda i bordet]. Da kjenner vi ikke deltakere. De komme fra ulike klasser i VO og samles kun den uken. Da mister du et kjerneelement, de kjenner seg ikke trygge nok til å snakke. [...] Prosessen, det å bli kjent, bruke mye tid på å føle seg trygg, det er viktig (lærer i VO).

Læreren sitert over hadde både erfaring med å undervise på feriekurs og med å integrere livsmestringselementer som en del av norskundervisningen i et løpende, ukentlig undervisningsopplegg i deltakernes faste klasser. Vedkommende var ikke i tvil om at den siste modellen var å foretrekke. Hovedargumentene, som deles av intervjupersonene som hadde erfaring med ulike former for tidsorganisering, er at korte og komprimerte feriekurs ikke gir tilstrekkelig med tid til å etablere trygghet mellom deltakere. Det blir heller ikke rom for den ettertenksomme, reflekterende og prosessuelle tilnærmingen som de mener er nødvendig i denne typen undervisning. En ansatt i flyktningtjenesten uttrykte det slik i svar på spørsmål om hva han savnet i livsmestring: «Tid. Hele intro er for kort og livsmestring også». I denne kommunen ble livsmestring tilbudt som feriekurs, og flere påpekte at sommerferien, med sine fire uker, fungerte best. Da hadde man god tid til å gjøre andre ting innimellom og dermed også tid til å tenke seg om.

Andre som kun har erfaring med å undervise på feriekurs delte ikke nødvendigvis disse innvendingene. De argumenterte med at selv om deltakere blir eksponert for mye på kort tid uten nødvendigvis å være klar over hva de gikk til på forhånd, kan likevel refleksjon og ettertanke oppnås:

Jeg opplever ofte at de ikke vet helt hva de skal på [når de starter på feriekurs]. Men så i løpet av kurset skjer det mye, at de reflekterer og finner ut av det og har mange spørsmål. Jeg opplever kurset som nyttig og viktig, og at man konsentrerer det i en uke, det er bra, så blir det ikke bare små drypp en gang i uken (lærer VO).

Denne læreren, med erfaring fra feriekurs, opplever altså at det kan være en litt usikker start på kursene, men at dette går seg til og at det kan være en fordel å konsentrere undervisningen, fremfor å gi den i mindre biter over flere uker. Vedkommende mener det likevel er en utfordring, siden det er krevende for lærere å forberede seg når de ikke kjenner gruppen de skal undervise i og bakgrunnen til deltakerne fra før.

Men det er en sammensatt gruppe, man må tilpasse og kan ikke planlegge alt på forhånd. For å at det skal bli relevant så må man lære seg litt om deltakerne.

Når livsmestring i et nytt land tilbys som feriekurs, synes dette å være et resultat av to forhold: 1) behov for meningsfullt tilbud i feriene, og 2) at det enkelte steder, på grunn av rammene for introduksjonsprogram og norskopplæring, oppleves som krevende å få lagt inn livsmestring underveis i undervisning og veiledning. Feriekurs er også en måte å «samle opp» deltakere som av ulike grunner ikke har fått et tilbud om livsmestring underveis i programmet. Det nevnes at det kan være en utfordring å utarbeide kursbevis for gjennomført kurs, noe deltakere skal ha. Når livsmestring i stedet gjøres til et tydelig tidsavgrenset kurstilbud, for eksempel i en ferie, er slike kursbevis enkle å utstede.

Vi ser altså at livsmestringskurs gis både underveis i undervisningen og i feriene. Enkelte deltakere opplever å få tilbudet flere ganger. I tillegg er en del av temaene som inngår i livsmestring også i andre deler av introduksjonsprogrammet (slik vi har sett i kapittel 3). Dette fører uvegerlig til at deltakere risikerer en del repetisjon.

I flere av casekommunene var de opptatt av at repetisjon av innhold var bra. Dette argumentet ble brukt både når deltakere fikk høre om samme tematikk i flere sammenhenger og når de fikk lignende livsmestringsopplegg som feriekurs flere ganger i løpet av programtiden. På direkte spørsmål om det kunne bli for mye repetisjon, svarte en kurskoordinator at hun hadde opplevd dette kun én gang: Hun skulle forklare hvordan appen Helsenorge fungerte, og fant da ut at flere deltakere kunne dette bedre enn henne. De hadde lært det flere ganger. Dette mente hun imidlertid kun var en fordel. En veileder i en annen kommune beskrev fordelene ved repetisjon på denne måten:

Repetisjon er en nødvendighet. Overlapp er en god ting, fordi det handler om å forstå ting fra forskjellige vinklinger. Det er ikke bare ren repetisjon, men om [navn på lærer] snakker om arbeidsliv i samfunnskunnskap, så er det ut fra vinklingen de har. Og det jeg har lært etter tolv år i tjenesten, er at man ikke kan repetere for mye. Repetisjon er bedre enn å måke på.

For denne intervjupersonen handlet ikke overlapp om unødvendig repetisjon, men om å belyse samme tematikk fra ulike perspektiver. I livsmestringskurset får deltakerne anledning til å jobbe dialogbasert, med større rom for diskusjon og refleksjon enn i mer eksensorienterte kurs. Selv om temaene er de samme, kan rammer og undervisningsmetoder endre både læringsprosessen og opplevelsen av innholdet.

4.3 Ansvar for kurs i livsmestring i et nytt land

I om lag halvparten av kommunene er det flykningtjenesten som har ansvaret for temaområdet Karrierekompetanse (tabell 4.1). I en mindre andel kommuner (nær 20 prosent) er det voksenopplæringen og/eller karrieresenteret som har hovedansvaret., mens nesten 30 prosent av kommunene svarer at ansvaret er plassert i en kombinasjon av flykningtjenesten, voksenopplæringen og karrieresenteret. Denne ansvarsdelingen kan tyde på at når det jobbes med karriere som del av livsmestring, er dette i de fleste

kommuner fortsatt tett knyttet til integreringsarbeidet i flykningtjenesten, og i mindre grad til utdanningsrettede tilbud i voksenopplæringen eller regionale karrieresentre.

Tabell 4.1 Hovedansvarlig(e) for Karrierekompetanse

Modell	Arbeidssted	Andel (prosent)
1	Flykningtjenesten	52
2	Voksenopplæring og/eller karrieresenteret	18
3	Kombinasjon av flykningtjenesten og VO/karrieresenter	27
4	Annet	3

Når det gjelder Migrasjon, helse og mangfold, er bildet mer sammensatt (tabell 4.2). Flykningtjenesten er fortsatt hovedaktør, men en betydelig andel kommuner har organisert temaområdet som et samarbeid der flykningtjenesten inngår sammen med VO alene eller med både VO og helsetjenester. Her synliggjøres med andre ord tendenser til et bredere tverrfaglig samarbeid enn for Karrierekompetanse.

Tabell 4.2 Hovedansvarlig(e) for Migrasjon, helse og mangfold

Modell	Arbeidssted	Andel (prosent)
1	Flykningtjenesten	45
2	Flykningtjenesten i samarbeid med VO og helsetjeneste (helsestasjon, flykninghelsetjeneste, tannlege, psykisk helse etc.)	25
3	Flykningtjenesten i samarbeid med VO	10
4	Voksenopplæring alene eller i samarbeid med helsetjenester	12
5	Annet (kun helsestasjon, frisklivssentral, privat aktør)	8

Denne variasjonen i hvem som har hovedansvaret for de to delene i tilbudet om livsmestring, reflekteres også i casekommunene. I kommunene (A) er det flykningtjenesten (organisert som en kommunal tjeneste) som har ansvaret for livsmestring. De samarbeider imidlertid tett med det kurskoordinator beskriver som «andre instanser i kommunen», som barnevern, politi, brannvesen og flykninghelsetjenesten. Ansatte i disse tjenestene underviser og brukes aktivt i temaområdet Migrasjon, helse og kompetanse. Karrierekompetanse, derimot, underviser ansatte i flykningtjenesten i selv, slik de også gjennomfører undervisning i enkelte deler av Migrasjon, helse og kompetanse.

En organisering som ligner på dette, finner vi i kommune B. Der er flykningtjenesten og VO samlokalisert med samme enhetsleder, og flykningtjenesten har ansvar for livsmestring. Migrasjon, helse og mangfold gjennomføres ved å bruke egne ressurser (flykningrådgivere), men også ved å inkludere andre tjenester i kommunen, som Nav, barnevernet og flykninghelsetjeneste. VO er involvert i undervisningstilbudet ved behov, mens karrieresenteret i fylket har deler av ansvaret for Karrierekompetanse (en dag totalt). Resten av temaområdet gjennomføres av en programveileder som har etterutdanning i denne tematikken og det lokale Nav-kontoret. Nav følger deltakere tett fra

kompetansekartlegging til de er ferdige i introduksjonsprogrammet. Da kjenner de deltakerne – argumenteres det – og kan enklere bistå over i arbeidslivet.

I kommune C er også flyktingtjenesten og voksenopplæringen samlet i en enhet, med ulike faglige funksjoner. Flykting- og kompetanseenheden har ansvar for kurs i livsmestring. De bruker egne ressurser (programrådgivere) i veiledningen i begge temaområder, men det er ulike personer som har ansvaret for henholdsvis Migrasjon, helse og mangfold og Karrierekompetanse. I denne kommunen oppgis det at de ikke samarbeider med andre tjenester i gjennomføringen av dette tilbudet.

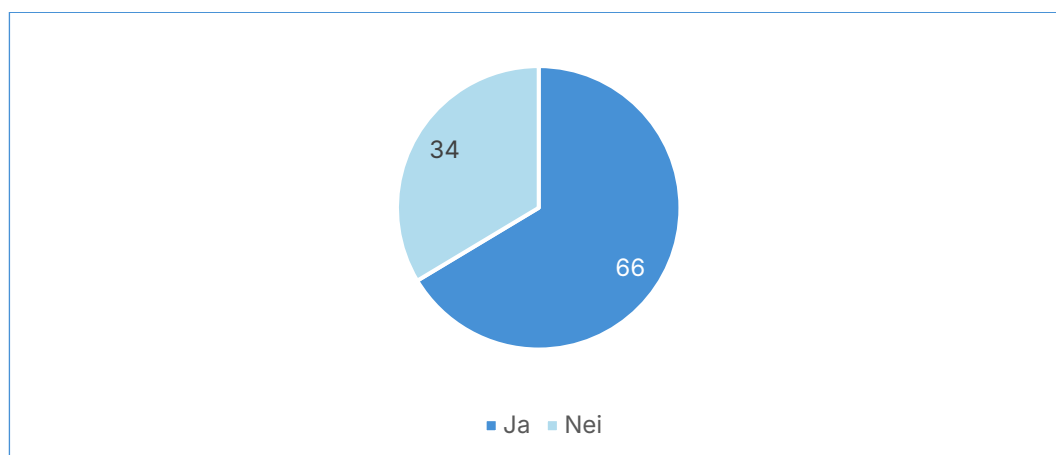
En annen samarbeidsmodell finner vi i kommune D. Her har kommunen organisert arbeidet med bosetting av flyktninger, introduksjonsprogram, norskopplæringen og innsatser for overgang til arbeid, tett. Mens flyktingtjenesten bosetter og har ansvaret for hver enkelt deltaker gjennom introduksjonsprogrammet, er det opplæringsenheten som underviser i norsk og samfunnsfag. Arbeidsteamet har ansvar for alle i introduksjonsprogrammet som skal over i arbeid, inkludert de som gikk ut av programmet for noe tid siden og som ennå ikke har fått en jobb. Kurs i livsmestring er organisert og utviklet i tett samarbeid mellom disse tre enhetene. I tillegg involveres flyktinghelsetjenesten og en del andre tjenester, som barnevernet. Disse er da for samarbeidspartnere å regne.

Vi ser altså at det i kommune A, B og D er flyktingtjenesten som har ansvar for kurs i livsmestring, men at det samarbeides med andre tjenester i kommunen om å gi tilbudet.

I kommune E (Oslo) er ansvaret for livsmestring lagt til voksenopplæringen. Dette gjelder begge temaområder. Deltakere i introduksjonsprogrammet får tilbud om norskopplæring, samfunnsfag og livsmestring i et nytt land på ett av tre voksenopplæringssentre i kommunen. Disse sentrene samarbeider seg imellom om deler av tilbudet, men har som nevnt (i kapittel 2) ulike måter å organisere livsmestring på for sine deltakere. De samarbeider også med andre tjenester i kommunen, i hovedsak helsetjenestene.

Spørreundersøkelsen viser imidlertid at det i to tredjedeler av kommunene er ulike personer som veileder temaområdene (figur 4.7). Likevel viser undersøkelsen at det er mye samarbeid mellom temaområdene. Majoriteten (80 prosent) oppgir at de samarbeider i stor eller noen grad med den/de andre veilederne for kurs i livsmestring i kommunen.

Figur 4.7 Er det ulike personer som veileder i de to temaområdene i kurs i livsmestring i din kommune/bydel? I prosent (n = 116)



I en betydelig andel av kommunene er det altså forskjellige personer som har ansvar for de to ulike delene av livsmestringskurset: Karrierekompetanse versus Migrasjon, helse og mangfold. Casestudien synliggjør at det kan være dårlig kommunikasjon om livsmestringstilbudet på tvers av tjenester som har direkte ansvar knyttet til introduksjonsprogrammet, som voksenopplæring og flyktningtjenesten.

I kommune C hadde de som underviste i Karrierekompetanse i liten grad innsikt i hvordan undervisningen i andre deler av programmet ble gjennomført. Det var med andre ord lite koordinering mellom de som jobbet med Karrierekompetanse og de som jobbet med Migrasjon, helse og mangfold. Leder for flyktningtjenesten i denne kommunen beskrev et generelt svakt samarbeid mellom veilederne i introduksjonsprogrammet og lærerne i voksenopplæringen. Ifølge lederen hadde de to miljøene ofte ulike forståelser av hva som er hovedmålet for deltakernes tid i introduksjonsprogrammet. Mens lærerne primært så sitt oppdrag som å gi deltakerne gode norskkunnskaper, la veilederne større vekt på å styrke deltakernes selvstendighet og helhetlige overgang til arbeid og samfunnsdeltakelse. Lederen hadde selv følgende tilnærming til livsmestring:

Jeg forstår det som to forskjellige deler. Det er to separate bolker med 10 timer og 15 timer og det er forskjellige ting, men at det til sammen da er under paraplyen livsmestring. Jeg føler at dette har bidratt til «lost in translation»-forvirring. Hvor vi prater om livsmestring i et nytt land, og så tror man at livsmestring er et element i seg selv, så der har jeg opplevd misforståelser.

Denne avdelingslederen mente også at Karrierekompetanse hørte tettere sammen med de arbeidsrettede elementene i introduksjonsprogrammet, som praksis, arbeidslivsforberedende aktiviteter eller karriereveiledning, fremfor å være en del av livsmestring. Han opplevde at tematikken rundt flyktninghelse ikke passet like godt inn i det arbeidsrettede fokuset. Dette forklarte han med at introduksjonsprogrammet i stor grad er strukturert rundt måloppnåelse og progresjon mot arbeid eller utdanning, mens temaene innen migrasjonshelse ofte oppleves som mer åpne, personlige og følelsesnære:

Men når det kommer til livsmestring og migrasjonshelse, jeg føler at det er mer diffuse ti timer av livsmestring. Det er litt vanskelig å koble det til det øvrige programløpet som er et veldig arbeidsrettet og målbasert program. Generelt er det ikke så mye fokus på psykisk robusthet og å håndtere det å være ny og få livet startet på nytt. [...] Men erfaringen min fra å veilede Karrierekompetanse er at jeg vil si jeg så nytteverdien og at det var lett å koble tematikken til resten av intro og integreringsløpet.

En lærer ved VO i kommune E (Oslo) beskrev livsmestring som «skjult arbeidsretting». Da snakket hun om hele programmet, også den som handler om psykisk robusthet og mestring, følelse av verdighet og å kjenne seg som del av samfunnet. Hun forsto dette som nødvendige forutsetninger for å forstå hvorfor man må lære norsk og for å kunne fungere i arbeidslivet. Samtidig vitner valget av ordet «skjult» om at også hun har erfart at ikke alle ser disse sammenhengene like klart. Dette ble tydeliggjort da vi intervjuet ansatte i flyktningtjenesten i to bydeler. Disse ansatte hadde lite informasjon om hva slags livsmestringsopplegg «deres deltakere» fikk. De hadde derfor heller ingen

formening om tilbudet var til noen nytte og de merket ingen endring på sine deltakere. Spørsmålet som ble stilt av flyktningtjenestene i begge bydeler var derfor hva som var poenget med livsmestring.

Eksemplene fra kommune C og D synliggjør betydningen av samarbeid – både mellom de som har ansvaret for livsmestring og andre ansvarlige i introduksjonsprogrammet, og mellom de som har ansvaret for de to temaområdene livsmestring består av.

4.4 Bruk av eksterne innledere

Vi har allerede sett at samarbeidsmodellene er ulike for de to temaområdene i livsmestring. I spørreundersøkelsen spurte vi hva slags eksterne innledere som brukes, og figur 4.8 og 4.9 understreker at det er ulike aktører involvert i Migrasjon, helse og mangfold sammenlignet med Karrierekompetanse. Eksterne innledere brukes i større grad i Migrasjon, helse og mangfold (42 prosent) enn i Karrierekompetanse (26 prosent).

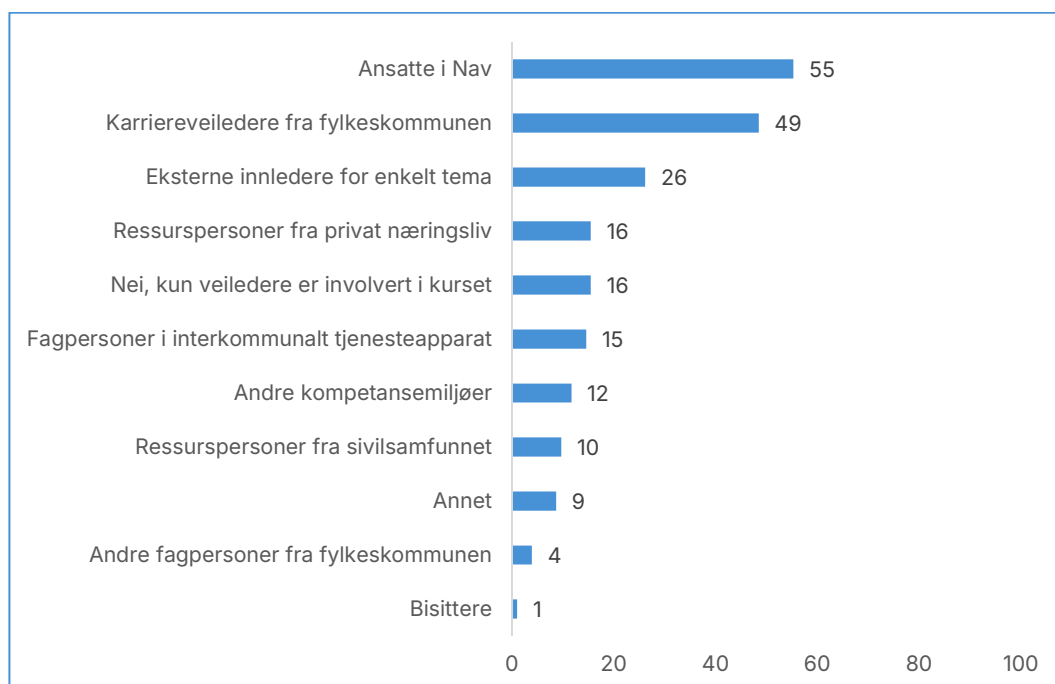
Helsepersonell er involvert i nær seks av ti kommuners tilbud om Migrasjon, helse og mangfold. I Karrierekompetanse er det særlig ansatte i Nav (55 prosent) og karriereveiledere fra fylkeskommunen (49 prosent) som involveres. Til tross for anbefalinger i IM-Dis veileder, er bisittere i liten grad involvert i gjennomføring av livsmestring. Bisittere beskrives i veilederen som en assistent som kan bistå med gjennomføringen av kurset. Selv om det beskrives at bisitter kan bidra i forberedelser og evaluering av kurset, er de i hovedsak ment som en ekstra medarbeider ved gjennomføring, som kan bistå med forklaringer, hjelpespørsmål eller dersom det oppstår uro blant deltakerne.

Flere nevner i spørsmål med åpne svar i spørreundersøkelsen at de bruker eksterne innledere fra tjenester som eksempelvis barnevern, tannhelsetjenesten, krisesenter, helsestasjon og politi. For begge temaområder bruker om lag en av ti kommuner ressurspersoner fra sivilsamfunnet som innledere. Dette nevnes også i casekommunene.

Figur 4.8 Bruk av eksterne innledere i gjennomføring av Migrasjon, helse og mangfold. Blant veiledere for temaområdet. Flervalg, i prosent (n = 107)



Figur 4.9 Bruk av eksterne innledere i gjennomføringen av Karrierekompetanse. Blant veiledere for temaområdet. Flervalg, i prosent (n = 103)



I kommunebesøkene erfarte vi at mens det i fire kommuner var eksterne innledere involvert, var dette ikke tilfelle i kommune C. Der var kun veiledere fra flykningstjenesten involvert i kurstilbudet. Veilederen som underviste i Migrasjon, helse og mangfold fortalte at hun ønsket at fagpersoner i større grad var inne, men at relevant helsepersonell i kommunen ikke hadde kapasitet til å bidra, og at kommunen heller ikke hadde ressurser til å leie inn noen. Hun fortalte at hun hadde erfaring som gjorde at hun langt på vei følte seg kompetent til å gjennomføre kurset, men etterspurte mer kompetanse:

Jeg skulle veldig gjerne ønske det fantes kurs om tema, som kan gi litt mer retning på hva som bør inngå i dette. Jeg bruker opplegget som kommunepsykologen har laget og sunn fornuft. Men jeg savner et skikkelig kurs, sånn som det er på karrierelæring. Dette føles litt som stebroren.

I denne kommunen ble det heller ikke benyttet eksterne innledere i undervisningen om Karrierekompetanse. På spørsmål om fylkets karrieresenter var involvert, ble det forklart at kommunen har et godt samarbeid med karriereveiledere, og at alle deltakere med rett og plikt til karriereveiledning får tilbudet. Det hadde imidlertid ikke vært vurdert om karrieresenteret også kunne bidra inn i undervisningen om Karrierekompetanse. Kommunen hadde flere ansatte med veilederkompetanse på området, og de opplevde derfor ikke behov for å involvere fylkeskommunen i Karrierekompetansekurset.

I casekommunene A, B og D fant vi involvering av eksterne innledere. Betydningen av dette ble særlig understreket når det gjaldt helse og i særdeleshet psykisk helse. Det var imidlertid forskjell i hvor integrert de eksterne innlederne og deres faglige bidrag var i et helhetlig kursopplegg. I kommune A ble de eksterne bidragene til Migrasjon, helse og mangfold bestilt og avholdt, uten at den i flykningstjenesten som koordinerte

opplegget hadde inngående kjennskap til hva som ble sagt ut over overskriftene når tema for eksempel er helse. Kurskoordinator beskrev dette slik:

Jeg er med [på kursdagen] for å åpne og si hei. Men ikke etter hvert. Men siden jeg lager de brosjyrene [som presenterer kursopplegget for deltakerne], så er jeg noen ganger med for å høre hva innholdet er, for å kunne skrive kort hva de ulike instansene vil prate om. Så jeg har litt peiling på hva det er.

Slik kurskoordinator beskriver det, er hun lite involvert i hva som blir sagt (ut over å bestemme tema). Hun er heller ikke til stede i særlig grad – bortsett fra når hun jobber med utvikling av informasjon om kurstilbudet. Da følger kurskoordinator, i likhet med deltakerne, med på hva som blir sagt. Koordinator får på denne måten informasjon om hva som foregår og kan deretter formidle dette videre i skriftlig informasjonsmateriell.

I kommune B hadde aktører fra ulike tjenester som bidro til livsmestringskurset en felles samling i forkant av gjennomføringen for å planlegge og samordne seg. Det ble fremhevet at det som særlig styrket samhandlingen, var det lederen for flyktningtjenesten/VO omtalte som «smådriftsfordeler» og mente dette hadde stor betydning for livsmestring:

Skole og barnehage har vi godt samarbeid med, de har barna og vi har foreldrene. Det er viktig at vi samarbeider og det er viktig at vi klarer å bygge et godt stillas rundt dem. Det er noe som heter stordriftsfordeler, men det er jammen noe som heter smådriftsfordeler også. Det er kort vei mellom de ulike tjenestene her og jeg kjenner jo alle elevene her (på voksenopplæringen).

I kommune D fremsto bruken av eksterne innledere som godt integrert i et helhetlig opplegg. Den koordinerende rollen innen Migrasjon, helse og mangfold ble ivaretatt av en fagkoordinator, som i flere tilfeller var til stede sammen med den eksterne innlederen, for eksempel fra Krisesenteret eller Skeiv Verden. Dette ble beskrevet som viktig både fordi disse underviste i tema som bør følges opp videre og for å støtte innlederen. Behovet for støtte gjaldt særlig i undervisning om seksualitet og kjønnsidentitet. Selv om innlederen fra Skeiv Verden beskrives som svært erfaren og godt egnet, var erfaringen at det kunne være utfordrende dersom deltakere var kritiske til tema som homofili.

Samarbeidet mellom ansvarlige for tilbudet og eksterne innledere hadde, som vi har sett, ulik grad av nærhet. Mens samarbeid om kurset i kommune A besto av at Flyktningtjenesten tildelte andre tjenester ansvaret for deler av kurset, var det i kommune B og D et tettere samarbeid mellom kommunens ulike tjenester om livsmestringskurset.

Vi finner altså en forskjell i hvordan informantene vurderte behovet for eksterne innledere, men også i hvordan de som benyttet eksterne, brukte disse. De eksterne får et oppdrag, men synes å ha noe ulik frihet til helt å selv finne ut hva de skal si og hvordan. De ble i ulik grad fulgt tett av de kursansvarlige.

4.5 Private aktører og digitale tilbydere

I spørreundersøkelsen svarte 3,5 prosent av kommunene at de bruker private aktører til gjennomføring av kurs i livsmestring (kapittel 2). Dette er en lavere andel enn vi fant da vi undersøkte foreldreveiledning i introduksjonsprogrammet, hvor 30 prosent brukte private tilbydere (Andresen et al., 2025). Dette begrunnet de ansvarlige i kommunene med mangel på kompetanse og ressurser internt. Svært mange kommuner benyttet International Child Development Program (ICDP) eller lignende kursopplegg som krever sertifiserte veiledere. Dette har ikke alle kommuner kapasitet til, og da ble løsningen som regel å benytte et kursopplegg fra nabokommuner eller private. At private også kunne tilby foreldreveiledning på flere språk, var et tilleggsargument for å bruke disse.

Vi har gjennomført intervjuer med tre private tilbydere av livsmestringskurs og innhentet informasjon om et kommunalt tilbud der andre kommuner kan kjøpe kursmateriale. Dette har vi gjort for å få bedre innsikt i det faglige innholdet i kursene som tilbys av private aktører, hvordan disse kursene er organisert og hvilke prioriteringer som er gjort i organiseringen. Nedenfor følger en beskrivelse av funnene fra intervjuene. Vi spurte også de private tilbyderne hvor mange kommuner de gir tilbud til, noe som styrker antakelsen om at andelen kommuner som benytter seg av private tilbydere (enten til alle deltakerne eller til et utvalg av deltakerne) kan være høyere enn det som angis i tabell 2.1.

Atlas kompetanse

Atlas kompetanse er en ideell bedrift som først og fremst arbeider for å forebygge utenforskap blant barn og unge med minoritetsbakgrunn. De jobber særlig med kurs i foreldreveiledning og har nylig startet opp Atlas-telefonen, som er et nasjonalt lavterskeltilbud for foreldre med fluktbakgrunn i Norge. De har også tilbud om livsmestring i introduksjonsprogrammet. Vi gjennomførte intervju med daglig leder, som var med på utviklingen av deres kurs i livsmestring, samt en av dem som underviser i livsmestring nå.

Etterspørselen fra kommunene er mye mer beskjeden når det gjelder kurs i livsmestring enn den er for foreldreveiledning. I 2025 bisto Atlas kompetanse 17 forskjellige kommuner ved å gi deltakere undervisning i livsmestring i et nytt land. De hadde nær 90 deltakere. Så langt i 2026 bistår de 13 kommuner. Kommunene er spredt over hele landet, de fleste er små og mellomstore, og Nord-Norge er best representert. Atlas kompetanse tilbyr livsmestring på språkene arabisk, kinyarwanda, dari og tigrinja, og fra og med mars 2026 har de også tilbudt ukrainsk. Sistnevnte har de tidligere ikke prioritert å tilby, men siden livsmestring fra 1. januar også er noe ukrainske deltakere skal ha, har de nå utarbeidet et tilbud.

Tilbudet gis digitalt via Zoom på deltakernes morsmål, forutsatt at dette er ett av språkene nevnt ovenfor. Livsmestring tilbys i skolens ferier, og de som underviser er ellers enten lærere i voksenopplæringstilbud eller de har erfaringer internasjonalt og nasjonalt fra undervisning og veiledning i integreringstilbud. Maks antall deltakere på et kurs er 12–13, mens minimum er fem deltakere per kurs. Dersom kommuner vil kjøpe et tilbud som omfatter begge temaområder i livsmestringskurset, må de kjøpe kurspakker for to uker. I Atlas kompetanse begrunnes dette med at dersom hele kurset skal gis på en uke, blir det for knapp tid til å oppnå deltakerrefleksjon mellom undervisningsbolkene.

Atlas kompetanse følger opplegget i Fagressursen, men de gjør tilpasninger. Daglig leder eksemplifiserer dette i intervjuet med oss på følgende vis:

Negativ sosial kontroll er et politisk begrep. Det gir ingen mening at vi bruker det i møte med dem [deltakerne]. Det vi må få tak i er essensen i begrepet. Slik det også er når vi snakker om homofili og rasisme, da snakker vi om respekt for andre mennesker, om mangfold. Det er de ordene vi må snakke om og diskutere sammen. Vi kan si, dere kjenner begrepet respekt? Dette handler også om å respektere folk, både de man liker og ikke liker. Det er det vi prøver å få fram. Vi ser hvordan livsmestring er satt opp, og så er det noen begreper som er satt opp som er nyord for mange deltakere, når de kommer til Norge. Det er disse begrepene vi prøver å finne essensen i, for å kunne diskutere dem.

Ettersom tilbudet gis på deltakernes morsmål, vektlegges refleksjon og diskusjon mellom deltakerne. Kommunene kjøper som regel enkeltplasser, som betyr at deltakere på samme kurs ofte er bosatt i ulike kommuner. Dette mener de ansvarlige i Atlas kompetanse fungerer svært godt. Når kurset går mot slutten pleier deltakere å utveksle telefonnummer for å kunne holde kontakten, noe daglig leder sier at deltakerne ofte er veldig takknemlige for, spesielt i kommuner hvor få eller ingen snakker samme språk.

I det digitale tilbudet er det kun undervisere fra Atlas kompetanse som er til stede sammen med deltakerne og ingen representanter fra deltakernes bostedskommuner som deltar samtidig i undervisningen. Dersom det oppstår noe spesielt som gjelder enkelt-deltakere, er rutinen at underviser ber deltakeren ta dette opp med sine lokale kontaktpersoner. Alternativt ber underviser om samtykke til å ta saken videre med ansvarlige i deltakerens kommune. På denne måten skal tema som kommer opp i undervisningen, følges opp av dem som kjenner deltakerne og har ansvar for videre oppfølging lokalt.

NOMKUS (Norges multikulturelle senter)

NOMKUS tilbyr kurs, nettbasert undervisning, seminar, foredrag og tolketjenester på integreringsfeltet, ved hjelp av medarbeidere fra en rekke land og språkgrupper. Deres ambisjon er å styrke kunnskap og kulturforståelse i møte mellom nyankomne og det norske samfunnet. NOMKUS tilbyr blant annet arbeidsrettet undervisning til ukrainske flyktninger i mottak, tjenester innen flerkulturelt arbeid til barnevern og Bufetat, samfunnskunnskap for voksne innvandrere, foreldreveiledning og livsmestringskurs. Livsmestringskurset er tilgjengelig på ni språk: arabisk, dari, engelsk, kinyarwanda, norsk, russisk/ukrainsk, swahili, tigrinja og tyrkisk.

Vi gjennomførte intervju med to rådgivere og lederen for NOMKUS. De fortalte at livsmestringskursene er organisert på ulike måter. Senteret har en digital portal som gir tilgang til heldigitale kurs med videoer som er ferdiginnspilt, og til digitale «live-sendinger» hvor deltakere følger undervisningen synkront med at det spilles inn. Kommunene kjøper tilgang til portalen for ett år av gangen. Enkelte kommuner bruker også enkeltmoduler eller videoer fra portalen som supplement til sitt eget kurs. I intervjuet understrekes det at den digitale modellen gjør det mulig å tilby et fleksibelt kursopplegg, samtidig som kursene er utformet for å møte kravet om minst 25 timer.

Livsmestringstilbudet er organisert som ukeskurs, tre dager med tema fra Migrasjon, helse og mangfold og to med Karrierekompetanse. NOMKUS samarbeider med fagpersoner som bidrar med innhold relatert til blant annet negativ sosial kontroll og migrasjonshelse.

Kommunene organiserer altså bruken av NOMKUS på ulike måter. I noen kommuner legges det opp til at deltakeren/deltakerne kan gjennomføre kurset heldigitalt når det passer dem best, for eksempel på kveldstid. Dette var ifølge intervjupersonene den minst vanlige løsningen. I andre tilfeller ble enkeltvideoer fra NOMKUS brukt som supplement til undervisningen som kommunen gjennomførte. Videoen kunne for eksempel erstatte behovet for å innhente eksterne innledere til enkelte tema. Det var også mulig å ta kontakt med ansatte på NOMKUS dersom en trengte hjelp eller oppklaringer.

NOMKUS har ikke live-undervisning på alle språk, og alle deltakere har derfor ikke en fast timeplan der man må møte til et bestemt tidspunkt. For språk som ikke tilbys i sanntid, kan deltakerne likevel fullføre hele kurset digitalt ved å se ferdiginnspilte videoer og arbeide med oppgaver. En vanlig løsning, ifølge NOMKUS, er at deltakere med forskjellige morsmål sitter samlet i et klasserom og følger den digitale undervisningen på sitt morsmål. I slike tilfeller er det ofte en ansatt fra den lokale flyktningtjenesten til stede.

I tilfeller hvor det kun var én deltaker som hadde behov for undervisning på sitt språk, kunne programmet gjennomføres alene for denne deltakeren. Dette er en problemstilling vi kjenner fra casekommunene og som vi diskuterer i kapittel 7. Lederen for NOMKUS nevnte for eksempel at den uken vi gjorde intervjuet, gjennomførte de kurs på sør-sudansk for en person med kvalifisert lærer.

NOMKUS mente at den digitale gjennomføringen av kurs i livsmestring ikke gikk på bekostning av den faglige kvaliteten. De trakk spesielt frem at gjennom å kjøpe tjenester fra dem sikrer kommunen seg høy kompetanse på de ulike temaene i livsmestringskurset, siden de henter inn ulikt fagpersonell for ulike tema. Et viktig poeng var også at deltakere får undervisning på morsmål, noe de beskrev som avgjørende fordi kurs i livsmestring omfatter mange ulike tema. NOMKUS fremhevet at de både kan tilby livsmestring på ulike språk og har kompetanse i å oversette mellom ulike kulturelle kontekster. Denne kulturtilnærmingen ble fremhevet som en styrke og særtrekk ved deres tilbud.

Lingu

Lingu ble stiftet i 2008 og er en norsk språk- og teknologiaktør som utvikler digitale læringsløsninger og tilbyr språkkurs for enkeltpersoner, virksomheter og offentlige aktører. De kombinerer pedagogikk, teknologi og fagkompetanse for å lage verktøy som gjør det mulig å kommunisere og samhandle på tvers av språkbarrierer. Lingu tilbyr et bredt spekter av nettbaserte og hybride kurs i norsk og andre språk, inkludert fleksible drop-in-timer, faste digitale undervisningsløp og egenutviklede e-læringsplattformer.

De leverer også tjenester til arbeidslivet og offentlig sektor, som språkopplæring for ansatte, samfunnskunnskapskurs for voksne innvandrere og digitale ressurser for språktesting og læringsstøtte. Gjennom sine kurs legger Lingu, slik de selv beskriver, vekt på å støtte karriereutvikling, inkludering og kompetansebygging i et mangfoldig samfunn.

På nettsidene står det at de tilbyr livsmestringskurs i feriene:

Hva gjør deltakerne i introduksjonsprogrammet i feriene når voksenopplæringen er stengt? Dette spørsmålet dukker opp hos mange kommunale flyktningetjenester og voksenopplæringer hvert år: Hvordan sikre at deltakere i introduksjonsprogrammet har et meningsfullt og nyttig tilbud også i vinterferien? Vi har et fleksibelt fulltidsprogram som inkluderer både norskopplæring, arbeidsrettede elementer og livsmestring i ferieukene.

Vi intervjuet konseptutvikler i Lingu, som forteller at de tilbyr både synkron og asynkron digital undervisning i livsmestring. I motsetning til NOMKUS og Atlas kompetanse, har Lingu kun livsmestringskurs på norsk, men med mulighet til å oversette tekster og presentasjoner til deltakeres morsmål. Det er hovedsakelig kommuner som allerede benytter Lingus sine tjenester til norskopplæring som kjøper livsmestringskurset. Konseptutvikleren fremhever dette som en fordel, fordi deltakere da som regel allerede er kjent med den digitale plattformen fra norskopplæringen. Dette gjør overgangen til livsmestringskurset enklere og sparer tid, særlig på grunn av variasjon i deltakeres digitale kompetanse. Kjennskap til det tekniske trekkes også frem som en fordel for kommuneansatte, som dermed kan følge opp deltakeres fravær og progresjon i én og samme portal.

Ettersom kurset gjennomføres på norsk, forutsetter det et visst norsknivå. Lingu tilbyr derfor to ulike nivåer (A1 og A2/B1). Kurset starter med gjennomgang av sentrale ord og begreper, hvor deltakerne kan oversette ordene til eget språk. Informanten understreket at det er stor forskjell mellom gruppene, og at kommunene selv vurderer hvilke deltakere som har tilstrekkelige norsk- eller engelskkunnskaper til å ha utbytte av kurset.

Kurset er lagt opp til å gjennomføres når det er ferie fra norsk- og samfunnskunnskap. Det tilbys fem dager med undervisning, hvor Migrasjon, helse og mangfold er tema første halvdel av dagen, etterfulgt av Karrierekompetanse. Ulike veiledere underviser i temaene. Kommunene kjøper tilgang for hver enkelt deltaker, men fordi undervisningen foregår på norsk, kan deltakere med ulike morsmål sitte sammen og følge undervisningen. Deretter kan de plasseres i grupper (fysisk eller digitalt) basert på morsmål for å diskutere. I noen kommuner følger deltakerne undervisningen sammen i klasserommet og diskuterer derfor sammen fysisk. Andre kommuner har kanskje bare én deltaker som følger denne undervisningen, og da legges det opp til digitale «breakout rooms», hvor deltakere med samme språk kan diskutere sammen digitalt. Samtidig understreket informanten at ingen tvinges til å delta i gruppediskusjoner. Enkelte deltakere som sitter for seg selv kan velge å gjøre refleksjonsoppgaver individuelt og svare skriftlig.

Kommunene vurderer selv hvor tett oppfølging hver deltaker trenger. For noen fungerer det godt med et asynkront opplegg der deltakeren gjennomfører undervisning hvor og når det passer dem. Andre deltakere trenger tettere støtte og fysisk tilstedeværelse, og for disse kan det vurderes som mest hensiktsmessig at kurset gjennomføres i kommunens lokaler, enten kurset gjennomføres synkront eller asynkront.

Mitt Intro

Blant kommuner som oppgir at de kjøper kursmateriale fra en ekstern tilbyder, er det kursopplegget fra «Mitt Intro» som navngis av flest. «Mitt Intro» er et kursopplegg som

er utviklet av Hustadvika kommune i tråd med integreringsloven og IMDis fagressurser for introduksjonsprogrammet. De tilbyr ikke kurs i livsmestring, men kommunene kan kjøpe tilgang til kursmateriale som de selv kan benytte i egen undervisning. På nettsidene til «Mitt Intro» tilbys kursmateriale som dekker 10 timer om Migrasjon, helse og mangfold og 15 timer om Karrierekompetanse, hvor tema samsvarer med IMDis veiledere og HK-dir sin veilederressurs.

«Mitt Intro» ble startet i 2017, da Hustadvika erfarte at deltakere i introduksjonsprogrammet ikke tilegnet seg grunnleggende informasjon (eksempelvis om bolig, økonomi og helse). Etter et kartleggingsarbeid i samarbeid med deltakere og ansatte utviklet kommunen kursinnholdet «Mitt Intro» (et navn valgt for å styrke deltakeres eierskap til programmet). De erfarte at andre kommuner også hadde tilsvarende utfordringer, så de etablerte derfor en nettside slik at andre kommuner kunne få tilgang til relevant og tilpasset kursmateriale. Etter 2021 har tilbudet også inkludert kurs i livsmestring.

«Mitt Intro» oppgir at over 70 kommuner har benyttet seg av tilbudet. Når en kommune kjøper tilgang, får de adgang til alt kursinnhold, ikke kun livsmestring. Vi vet derfor ikke hvor mange kommuner som kjøper tilgang primært for kursmateriale til livsmestring i et nytt land. Tilgangen kjøpes for to år av gangen, for 30 000 kroner per kommune, og inkluderer tilgang til kursmateriale innen blant annet livsmestring, foreldreveiledning, helse og digital kompetanse. Per i dag er kursmaterialet i livsmestring tilgjengelig på norsk og ukrainsk. De vurderer også flere språkversjoner og mulighet til selv å gjennomføre digitale kurs for andre kommuner dersom det er behov og ressurser til det.

4.6 Oppsummert – organisering

Organiseringen av livsmestring i et nytt land varierer betydelig mellom kommunene. De fleste deltakere får et tilbud, inkludert mange av dem kurset frem til 1. januar 2026 ikke var obligatorisk for. Samtidig påvirkes tidspunkt, ansvar og omfang både av lokale prioriteringer, kapasitet og praktiske hensyn.

Det varierer når i programmet kursene gjennomføres, men det vanligste er å legge kurset til første del av introduksjonsprogrammet og ferier. Dette gjelder også for Karrierekompetanse, som er anbefalt gjennomført i siste halvdel av programmet. Hovedbegrunnelsen for å legge tilbudet til ferier synes å være praktiske grunner og behov for å sikre et meningsfullt tilbud i perioder hvor andre deler av introduksjonsprogrammet (for eksempel norskopplæring og samfunnskunnskap) ikke tilbys. På samme tid uttrykker flere at dette fører til komprimerte kurs som gir lite tid og rom for refleksjon.

Ansvar for kurset er ulikt organisert i kommunene. Flyktningtjenesten har ofte hovedansvaret, men mange samarbeider med VO. Når det gjelder Migrasjon, helse og mangfold, oppgis samarbeid med lokale helsetjenester, mens Karrierekompetanse i enkelte kommuner gis i samarbeid med fylkets karrieresenter. Samtidig finner vi betydelig variasjon i graden av samarbeid og koordinering mellom enheter som har ansvar for livsmestring. Mange kommuner benytter innledere fra kommunale tjenester og sivilsamfunn, som bidrar med fagkompetanse, men det varierer i hvilken grad disse bidragene inngår i et koordinert og helhetlig undervisningsopplegg. I noen kommuner er tilbudet

godt samordnet, mens det andre steder mangler oversikt og samhandling mellom tjenestene.

Bruk av private tilbydere er mindre utbredt for kurs i livsmestring enn i foreldreveiledning. Når private tilbydere brukes mindre for livsmestring i et nytt land, kan det ha sammenheng med at det her ikke finnes programopplegg som krever sertifiserte veiledere. Dermed har flere kommuner anledning til å tilby dette selv. Samtidig gjør endringene i målgruppen for obligatorisk kurs i livsmestring at alle kommuner som bosetter flyktninger vil måtte gi et tilbud om kurs i livsmestring i et nytt land fra 2026. Eksempelvis vil alle kommunene som i kapittel 2.1 sier at de ikke tilbyr kurset fordi de bare har ukrainske deltakere måtte gi et tilbud fra og med i år. Vi forventer derfor at antallet kommuner som bruker private tilbydere vil øke. En nærmere kartlegging av de private tilbyderne viser en bredde i tilbud: digitale kurs på flere ulike morsmål (Atlas kompetanse og NOMKUS) og digitale norskspråklige kurs (Lingu). Disse bygger på HK-dirs/IMDis opplegg i Fagressursen, men tilbyr ulike måter å organisere og gjennomføre undervisningen. Tilnærmingene til det faglige innholdet ser ut til å være noe forskjellig. Mens Atlas kompetanse gir et tilbud over to uker, tilbyr de to øvrige ukeskurs for hele livsmestringstilbudet. «Mitt Intro» er utviklet av Hustadvika kommune som tilbyr undervisningsressurser til andre kommuner mot betaling. Her gis foreløpig ikke digitale kurstilbud.

5 Karrierekompetanse

Karrierekompetanse er ett av to temaområder i livsmestring i et nytt land. Dette kommer i tillegg til det lovpålagte tilbudet om karriereveiledning som fylkeskommunen har ansvar for. Slik karriereveiledning gis gjennom fylkeskommunenes karrieresentre, og er normert til 1,5 time individuell veiledning og 1,5 time gruppeveiledning per deltaker. Karrierekompetanse som kommunene skal gi som del av livsmestringstilbudet består til sammenligning av minimum ti timer og inngår som del av programdeltakernes samlede kvalifiseringsløp. Karrierekompetanse defineres slik i Kvalitetsrammeverket for karriereveiledning:

Karrierekompetanse er kompetanse som setter mennesker i stand til å håndtere sin karriere, også i forandring og overganger. Det er kompetanse til å kjenne og forstå seg selv og sin kontekst, til å handle og ta valg og til å håndtere dilemmaer og spenninger knyttet til liv, læring og arbeid. Det inkluderer innsikt i at den enkelte formes av sine livsvilkår og handlinger, men også kan påvirke og forme egen og fellesskapets framtid (Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning).

HK-dir har utarbeidet en digital veiledningsressurs for temaområdet Karrierekompetanse. Innholdet er tilpasset to typer deltakere: De som har liten eller ingen utdanning og de som har fullført grunnskole eller høyere utdanning. Undervisningen er lagt opp som fem deltema. I opplegget fra HK-dir blir disse omtalt som Karriereknapper:

1. **Meg i kontekst:** bli kjent med seg selv og egen kompetanse samt hvordan de kan bruke seg selv og sine ressurser i norsk kontekst.
2. **Muligheter og begrensninger:** hvilke muligheter og begrensninger finnes i norsk utdanningssystem og arbeidsliv, og hvordan disse påvirker valg og handlinger.
3. **Valg og tilfældigheter:** bli kjent med egne valgstrategier, hva som påvirker valg og hva som trengs for å håndtere dette.
4. **Tilpasning og motstand:** setter søkelys på det å balansere tilpasning og motstand i utdanning og arbeid.
5. **Endring og stabilitet:** få kompetanse i håndtering av endringer og overganger.

I det følgende presenterer vi kompetansen til de som underviser i Karrierekompetanse, hva de forteller om det faglige opplegget for temaområdet lokalt, og hvordan ulike aktører samarbeider om arbeidet med dette temaområdet.

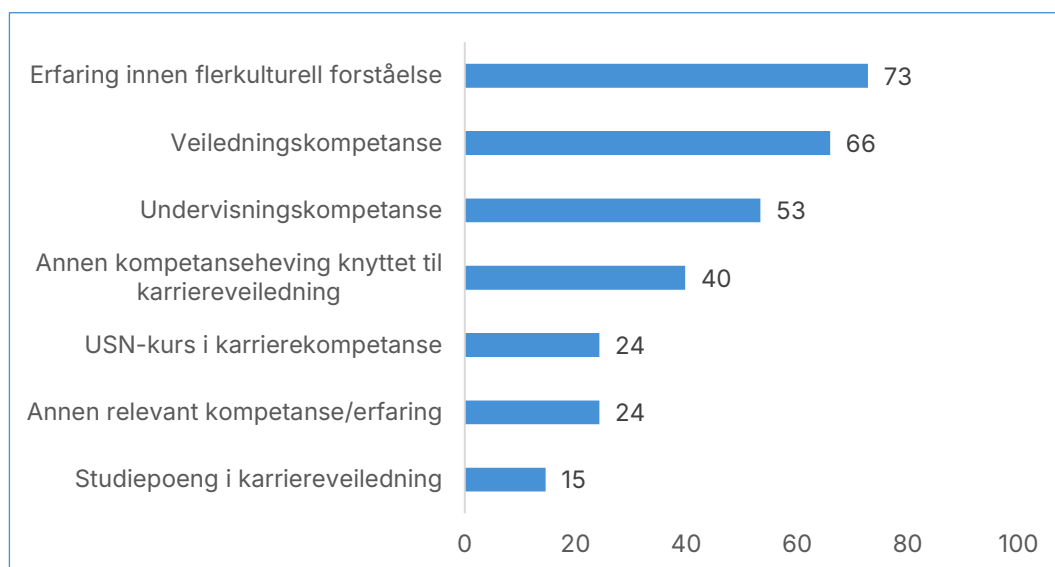
5.1 Kompetansen til de som underviser

I forskrift til integreringsloven fremkommer det at kurs i livsmestring skal gjennomføres av personer med undervisnings- eller veiledningskompetanse og at personer som veileder eller underviser som hovedregel skal ha relevant kompetanse innenfor tematikken.

Når vi spør om kompetansen blant ansvarlige for å gjennomføre Karrierekompetanse i kommunen, viser figur 5.1 stor variasjon. Mens to tredjedeler oppgir at ansvarlige har veiledningskompetanse (66 prosent), oppgir om lag halvparten (53 prosent) at de har

undervisningskompetanse. Totalt 16 prosent oppgir at de/den ansvarlige verken har veilednings- eller undervisningskompetanse, til tross for krav om dette i forskriften. Vi ser også at en fjerdedel har deltatt på Universitetet i Sørøst-Norge (USN) sitt kurs i Karrierekompetanse, mens om lag fire av ti har deltatt i andre typer kompetanseheving knyttet til karriereveiledning, og en av ti har studiepoeng i karriereveiledning. Det oppgis at nær to tredjedeler av de ansvarlige har erfaring innen flerkulturell forståelse. Kun tre av kommunene (1 prosent) i spørreundersøkelsen oppgir at hovedansvarlig for temaområdet verken har relevant kompetanse innenfor tematikken eller undervisnings- eller veiledningskompetanse. Noe relevant kompetanse synes altså å være til stede blant de aller fleste som er gitt hovedansvar for å gjennomføre temaområdet Karrierekompetanse.

Figur 5.1 Kompetanse blant hovedansvarlig(e) for å gjennomføre Karrierekompetanse. Blant veiledere for temaområdet. Flervalg, i prosent (n = 103)



Vi fant variasjon mellom casekommunene når det gjelder hvem som underviser i Karrierekompetanse. I kommune A var det flyktningrådgivere med gjennomført kompetanseheving i Karrierekompetanse ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN) som sto for undervisningen. I kommune B ble det gjennomført i samarbeid med karrieresenteret i fylket, en flyktningrådgiver med etterutdanning i karriereveiledning og Nav. I denne kommunen disponerte karrieresenteret vanligvis én dag, med tema som CV-skriving, jobbøking, jobbintervju, hvilke yrker det er mangel på i Norge og hvordan finne jobber. Leder for flyktingtjenesten/VO uttrykte stor tilfredshet med dette bidraget.

I kommune C hadde to av tre veiledere i Karrierekompetanse deltatt på kurs ved USN. Begge beskrev dette som nyttig og opplevde at de var bedre rustet til å gjennomføre undervisningen etterpå. En av veilederne påpekte likevel at hun savnet mer oppfølging og flere muligheter for faglig påfyll. Den tredje veilederen hadde ikke deltatt på USN-kurset. Han fortalte at han ikke opplevde et behov for det, ettersom han hadde lang erfaring med å undervise i livsmestring allerede før temaet ble obligatorisk i introduksjonsprogrammet. Samtidig var han positiv til utvikling av digitale læringsressurser og uttrykte at han støttet alt som kunne bidra til økt kunnskap og videreutvikling av feltet.

I kommune D var ansvaret for overgang til arbeid lagt til en egen enhet, med flyktningrådgivere som forholdt seg til alle deltakere som skulle over i arbeid. Disse hadde også

ansvaret for Karrierekompetanse. De hadde noe ulik utdannings- og erfaringsbakgrunn, men fikk som en følge av organiseringen av introduksjonsprogrammet i denne kommunen mye mengdetrening i å veilede og bistå deltakere i utdannings- og yrkesvalg.

I kommune E (Oslo) er det, som vi tidligere har sett, tre voksenopplæringsssentre som gir tilbud til deltakere i introduksjonsprogrammet. Disse gir også tilbudet om livsmestring, herunder tilbudet om Karrierekompetanse. Dette innebærer at det er lærere i voksenopplæringen som i hovedsak gir dette tilbudet. De har ulik kompetanse. Mens enkelte ikke hadde særskilt kompetanse innenfor dette temaområdet, hadde andre deltatt i et kursopplegg i en annen kommune og blitt sertifisert for undervisning som hadde likhetstrekk med livsmestringsopplegget utviklet av Hustadvika kommune (se 4.5).

5.2 Kurs for veiledere ved Universitet i Sørøst Norge

Siden 2022 har Universitet i Sørøst-Norge (USN) tilbudt kurs for gruppeveiledere i Karrierekompetanse i introduksjonsprogrammet. Vi intervjuet to av de ansvarlige for kurset, og vi har fått oversendt sluttrapportene for de første tre årene med kurstilbud.

Kurset startet opp på initiativ fra HK-dir som ønsket å tilby kompetanseheving for de som hadde ansvar for Karrierekompetanse. USN har et relevant fagmiljø og tilbyr blant annet en master i karriereveiledning hvor ett av valgemnene er flerkulturell karriereveiledning. Universitetet ble valgt som samarbeidspartner for «å lage et kvalifiserende kurs for de som planlegger og gjennomfører timene i Karrierekompetanse» (fra sluttrapport for kurset 2022/2023).⁵ Formålet beskrives som «å gi deltakerne relevant kompetanse-påfyll slik at de kan tilby karrierekompetanseundervisning av høy kvalitet». Videre skal kurset gi innsikt i rollen og oppgavene knyttet til karrierelæring i grupper, og styrke deltakernes evne til å tilrettelegge innhold og kommunikasjon på en hensiktsmessig måte.

Kurset går over ett år, med to fysiske og seks digitale samlinger. De fysiske møtene var tidligere lagt til siste del av kurset, men etter tilbakemeldinger fra kursdeltakere starter kurset nå med et todagers fysisk seminar, etterfulgt av de digitale samlingene. Hittil har fire kull gjennomført kursopplegget, i alt 161 deltakere fra kommuner over hele landet. Blant disse har det både vært deltakere med og uten tidligere undervisningsbakgrunn.

Kurset er, slik vi forstår det, ment å gi en grunnleggende innføring basert på teoretisk forståelse av karrierelæring og karrierekompetanse, kombinert med praktisk inspirasjon. Samlingene består av forelesninger, gruppeoppgaver, casearbeid, diskusjoner og erfaringsdeling. Siden det første kurset ble tilbudt i 2022/2023, har det blitt gjort flere endringer i oppsett og innhold, basert på tilbakemeldinger og spørsmål fra deltakere samt midt- og sluttevalueringer. For året 2025/2026 er temaene i kurset:

- Karrierelæring og karrierekompetanse
- Grunnleggende veiledningsferdigheter
- Den digitale ressursen i Karrierekompetanse
- Gruppeveiledning

⁵ De ansvarlige for kurset ved USN utarbeider sluttrapport for hvert fullført kurs, basert på målsettinger og innhold for kurset samt evalueringer og tilbakemeldinger fra deltakere. Disse er ikke tilgjengelige på nett, men er tilsendt Fafo i forbindelse med prosjektet.

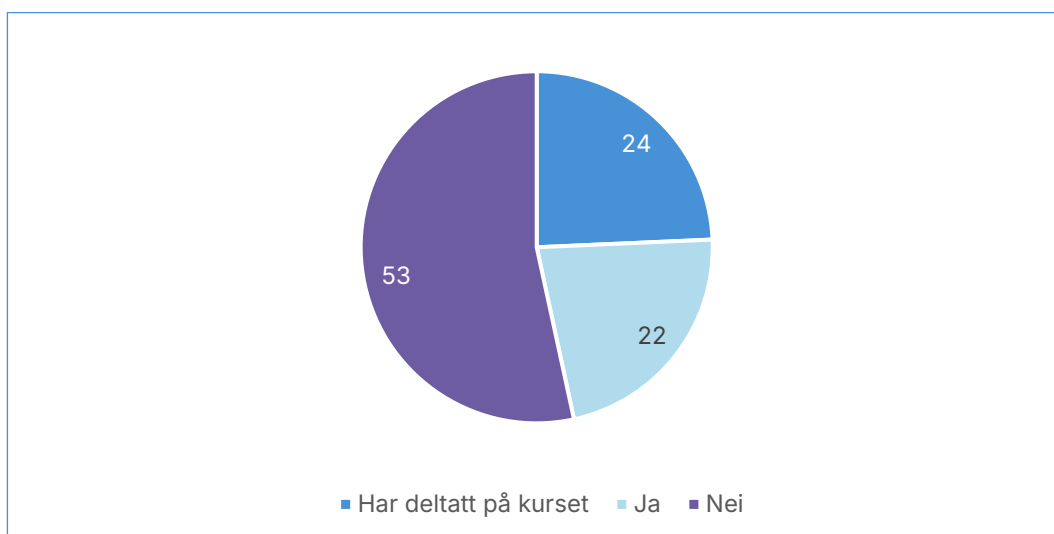
- Kulturorientert veiledning
- Godkjenningsordninger av utenlands utdanning
- Praktiske øvelser

De ansvarlige ved USN vektlegger betydningen av nettverksbygging for kommunene som deltar. Dette fremheves som spesielt nyttig for små kommuner med få ansatte som arbeider med Karrierekompetanse. Deltakerne har gruppeoppgaver og utveksler kontaktinformasjon. På spørsmål om hva de erfarer at er viktigst for deltakerne, trekker de ansvarlige frem at det er et stort ønske om praksiseksempler, informasjon om tilpasning av kurs etter kommunestørrelse og ressurser, bruk av tolk, og i tillegg utfordringer knyttet til kulturforståelse, holdninger, verdier, kultursensitivitet, helse og språkkompetanse.

Deltakerne har blitt bedt om å evaluere kurset i etterkant av hvert kurs. Det fremgår av disse evalueringene at mulighet til å møtes fysisk og veksle erfaringer, samt gruppearbeid og innlegg på kursdager, er viktig for deltakerne. De to første årene ønsket mange kursdeltakere mer undervisning om HK-dirs veiledningsressurs i Karrierekompetanse, og dette er innlemmet som et eget tema i kurset etterpå. Blant tema deltakere ønsker mer undervisning om, er: konkrete karrierelæringsopplegg, karrierelæringsverktøy og modeller, muligheter for å dele egne opplegg fra praksis, og bruk av case og praktiske verktøy som utgangspunkt for oppgavene deltakerne gjør i løpet av kurset.

I spørreundersøkelsen var ett av spørsmålene til de ansvarlige for Karrierekompetanse om de kjenner til kurset ved USN (figur 5.2). Halvparten har ikke deltatt på kurset, mens to av ti ikke selv har deltatt, men har kjennskap til kurset. Det vil si at nesten to tredjedeler enten kjenner til kurset eller selv har deltatt. Både HK-dir og IMDi har informert om kurset og USN har en egen hjemmeside med informasjon og påmelding. De ansvarlige for kurset beskriver det likevel som krevende å nå ut til de rette personene i kommunene, fordi de ikke har oppdaterte oversikter over hvem som har ansvar for Karrierekompetanse i kommunene. Dette er en utfordring i informasjonsarbeidet.

Figur 5.2 Kjenner du til Universitet i Sørøst-Norges kurs i Karrierekompetanse for ansatte i introduksjonsprogrammet? Blant veiledere for tema, i prosent (n = 103)



I to av casekommunene (A og C) hadde veiledere som jobber med Karrierekompetanse selv deltatt på Universitetet i Sørøst-Norge sitt kurs. De hadde da gjerne også kollegaer som hadde deltatt på dette, slik denne veilederen i kommune A forteller:

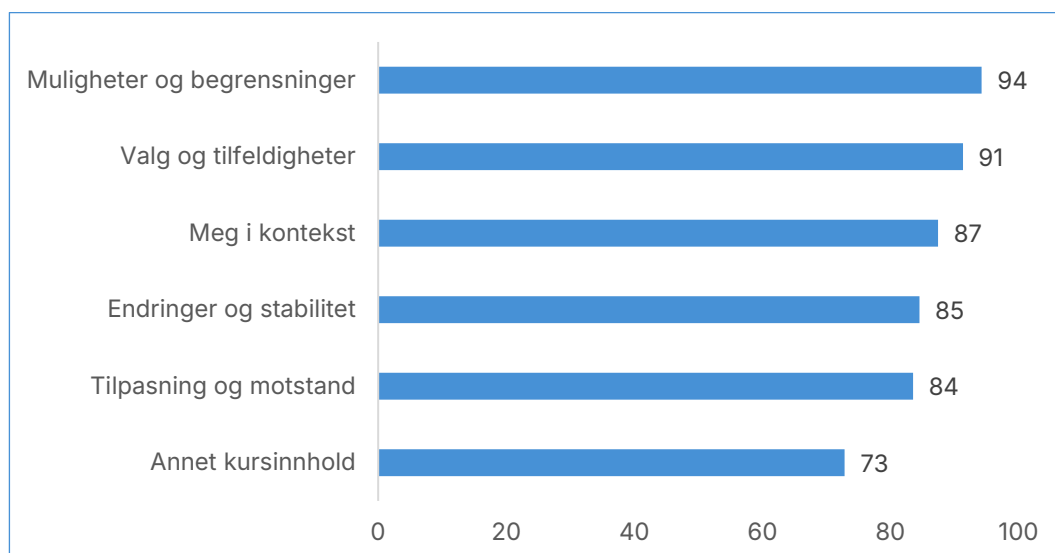
Vi tok det kurset [i kompetanseheving] som HK-dir sammen med Universitetet i Sørøst-Norge laget. [En annen veileder) tar det nå, jeg tok det i forrige runde. Det var kurs for karriereveiledere i introduksjonsprogrammet. Og (den andre veilederen) har også videreutdanning i Karrierekompetanse, som studie. Så hun er superutdannet og jeg er bare litt utdanna, men det er mye repetisjon (veileder, Karrierekompetanse).

Avdelingslederen i kommune C hadde også deltatt på kurset ved USN og beskrev undervisning i livsmestring som «plankekjøring» etter å ha fullført dette kurset. Han hadde gjennomført et par grupper i Karrierekompetanse og beskrev erfaringer fra kurset som relevant og enkelt å implementere i praksis. Samtidig understreket han at behovet for kompetanseheving først og fremst lå i den andre delen av livsmestringsopplæringen, altså Migrasjon, helse og mangfold. Dette var et område han opplevde som mer komplekst og kunnskapskrevende (dette beskrives nærmere i kapittel 6).

5.3 Faglig opplegg

Majoriteten av kommunene dekker tema innen Karrierekompetanse som samsvarer med de fem temaene som oppgis i HK-dirs veilederressurs (figur 5.3). Med få unntak dekker alle kommunene «Muligheter og begrensninger» (94 prosent) og «Valg og tilfeldigheter» (92 prosent), mens noen færre tilbyr de tre andre. 7 av 10 kommuner oppgir at de i tillegg har annet kursinnhold.

Figur 5.3 Dekkes følgende tema innen Karrierekompetanse i din kommune/bydel? Blant veiledere for temaområdet. I prosent (n = 103)

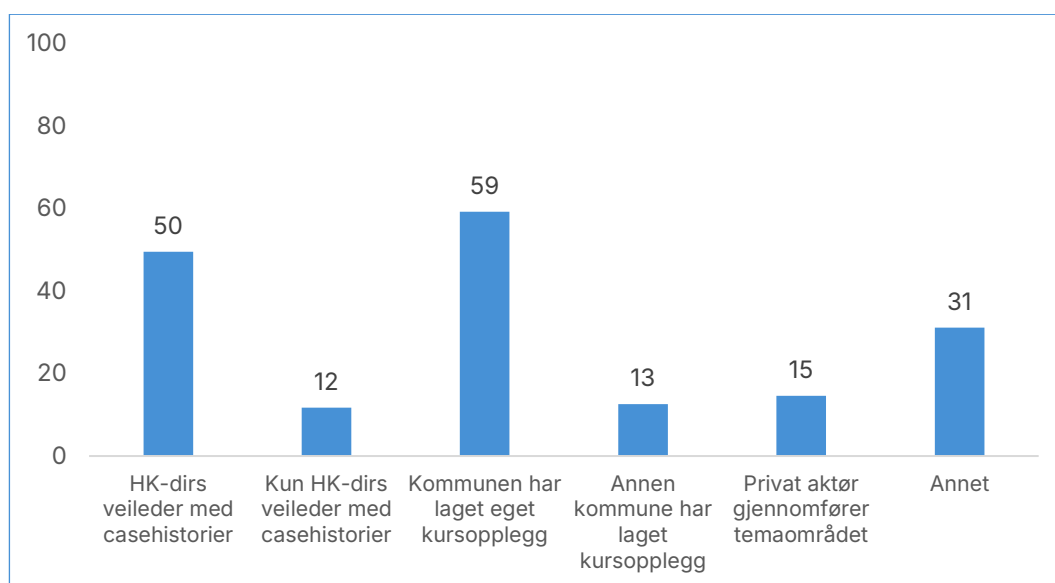


Samtidig svarer en fjerdedel at de ikke kjenner til HK-dirs veiledningsressurs med case-historier som er tilgjengelig på Fagressursen for introduksjonsprogrammet. Dette kan ha flere årsaker. Enkelte av kommunene som ikke kjente til HK-dirs veiledningsressurs opplyste at det er en annen kommune som har laget deres kursopplegg eller at de bruker en privat aktør til å gjennomføre temaområdet (figur 5.4). Det er også enkelte kommuner

med eget opplegg for Karrierekompetanse som svarer at de ikke kjenner til veilederen, noe som tyder på at det er andre i kommunen (eller tidligere ansatte) som har laget kursopplegget de bruker.

Halvparten av kommunene oppgir at de bruker veilederressursen, hvorav majoriteten bruker dette i kombinasjon med annet kursinnhold. Kun 12 prosent av kommunene bruker kun kursopplegg fra HK-dirs veileder. Enkelte av kommunene utdyper svarene sine og forklarer at de henter inspirasjon til undervisningsopplegget fra ulike aktører, inkludert HK-dirs veileder, andre kommuner og karrieresenteret i fylket. Omtrent 9 prosent av kommunene oppgir at de har kjøpt tilgang til kursopplegg fra Mitt Intro (se 4.5).

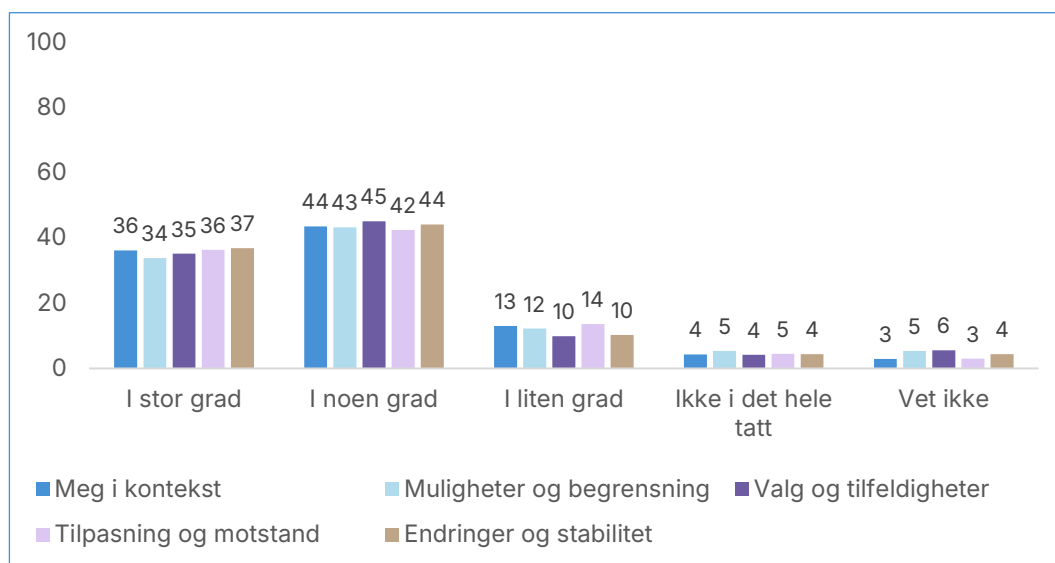
Figur 5.4 Hva slags kursopplegg bruker dere i gjennomføringen av temaområdet Karrierekompetanse? Blant veiledere for temaområdet. Flervalg, i prosent (n = 103)



De ansvarlige i kommunene bruker flere ulike ressurser som utgangspunkt for undervisningen i Karrierekompetanse, noe som kommer tydelig frem i casekommunene. Ved ett voksenopplæringscenter forteller de at de kombinerer HK-dirs karriereknapper med det bildebaserte verktøyet Jobpics, beskrevet som «Karrierekofferten». Karrierekofferten er undervisningsmateriell kjøpt fra den kommersielle leverandøren karriereverktøy.no, og bruk av verktøyet forutsetter kurs og sertifisering. Kofferten består av kort med bilder som illustrerer ulike yrker. I undervisningen trekker deltakere både kort som representerer yrker de kan se for seg å kvalifisere seg til og yrker de ikke kan tenke seg. Disse valgene danner utgangspunkt for gruppediskusjoner om begrunnelser for valgene og hvilke krav som stilles for å kvalifisere seg til de ulike yrkene.

I spørreundersøkelsen ble kommunene som svarte at de bruker HK-dirs veilederressurs også spurt om hvordan denne brukes for de ulike deltemaene. Som det fremgår nedenfor i figur 5.5, oppgir majoriteten av de ansvarlige at de enten i stor eller noen grad bruker veilederressursen i alle fem tema innenfor temaområdet.

Figur 5.5 I hvilken grad bruker dere HK-dirs veilederressurs i de ulike temaene? Blant de som oppgir at de kjenner til veilederen og dekker nevnte tema. I prosent (n = 76)



Erfaringene og synspunktene fra kommune C er eksempler på forhold som også ble tatt opp i andre casekommuner. I kommune C var det tre ulike personer som jobbet med Karrierekompetanse. De hadde valgt ulike tilnærminger til hvordan de underviste/veiledet i Karrierekompetanse. HK-dirs veileder ble brukt i varierende grad og med ulike erfaringer. Den ene veilederen fortalte at hun brukte karriereknappene som rammeverk, men utviklet egne oppgaver til deltakerne. Erfaringen hennes var at diskusjonene ble bedre når hun brukte selvlagde oppgaver enn når hun tok utgangspunkt i knappene. Hun opplevde at casene som følger med fagressursen ikke traff deltakergruppen godt nok og mente de var lite tilpasset den store variasjonen i deltakerbakgrunn:

Casene er ikke spesielt gode – du føler litt at når du skal bruke knapper, så er du tvunget til å bruke case. De er laget i en god mening, men med tanke på deltakerne, der det er noen med lav utdanning og noen med høy utdanning. De legger ikke opp til den faktiske variasjonen.

Andre veiledere og lærere i denne og andre kommuner fortalte om dette på helt motsatt måte. Her var det flere eksempler på at de likte casene i HK-dir sitt opplegg, og at opplegget gjorde det mulig å differensiere undervisningen ut fra deltakers utgangspunkt.

Veilederen i kommune C, som ble sitert over, pekte også på utfordringer knyttet til tidsbruk. Utfordringen var ikke at det var satt av for lite tid, men at det tidvis var vanskelig å fylle programtiden på en meningsfull måte. Hun erfarte at karriereknappene ikke alltid skapte god dialog og refleksjon. Samtidig pekte en annen veileder i Karrierekompetanse på at det gjerne skulle vært mer tid til tematikken i introduksjonsprogrammet.

En annen i kommune C hadde undervist i Karrierekompetanse før det ble obligatorisk i introduksjonsprogrammet. Han brukte ikke HK-dir sine karriereknapper, men baserte undervisningen på veilederen «Klart jeg kan» fra Tromsø kommune, som han mente dekket de samme hovedtemaene og samtidig ga større fleksibilitet for å tilrettelegge for gruppen. Han beskrev at han var mer fortrolig og hadde mest kjennskap til «Klart jeg

kan», og at denne tilnærmingen ga rom for deltakernes egne refleksjoner og situasjoner. Karriereknappene, derimot, beskrev han som for styrte, med ferdiglagde spørsmål og caser som ikke alltid traff deltakernes virkelighet, særlig blant de med høy utdanning:

Jeg liker at vi tar utgangspunkt i deltakere sin situasjon, og at det gir bedre rom for egenrefleksjon, da kan vi snakke om enkeltsituasjoner til de som er fysisk til stede i rommet, det blir mye nærmere enn casene, da kan spørsmålene formuleres underveis. Jeg synes det er litt kunstig.

En tilsvarende tilnærming ble også beskrevet av en lærer ved VO i kommune E (Oslo), som hadde undervist i livsmestring før det ble obligatorisk i introduksjonsprogrammet. Hun viste til at «Klart jeg kan» hadde vært utgangspunkt for undervisningen siden 2017, og trakk særlig frem betydningen av å bruke eksempler fra deltakernes egne erfaringer som grunnlag for refleksjon. Slike eksempler kunne, slik vi forsto det, videreutvikles og gjenbrukes i nye grupper med deltakere. Dette skapte gjenkjennelse og engasjement, på måter som bidro til både interesse, glede og engasjement i undervisningen.

De kvalitative og kvantitative dataene viser ulike tilnærminger til Karrierekompetanse, også innenfor samme kommune. Det synliggjøres ulike erfaringer med HK-dir sin veileder, både når det gjelder om den tas i bruk og hvor godt de synes den fungerer i praksis. Noen veiledere bruker den aktivt som et fundament for undervisningen, andre bruker den sammen med andre undervisningsressurser, mens en tredje gruppe anvender egne opplegg eller faglige opplegg de har med seg fra andre kommuner eller tilbydere.

Lærere og veiledere som arbeider med Karrierekompetanse i ulike kommuner understreker at en viktig del av undervisningen handler om å sette den enkelte deltaker i stand til å finne både ønskede og realistiske veier videre. Det er ikke alltid mulig å bli det yrket deltakeren ønsker aller mest, særlig dersom dette krever lang og ressurskrevende kvalifisering, som ved manglende grunnskole. I stedet vektlegges arbeidet med å finne et kvalifiserings- og yrkesspor som fungerer godt for den enkelte. En lærer ved VO i kommune E (Oslo) beskriver hvordan en del deltakere første gang de kompetansekartlegges, har konkludert med at de ikke kan noe fordi de opplever at det som etterspørres er formelle kvalifikasjoner og erfaringer, noe de kanskje ikke har. Læreren mener at det da er stort behov for en omstart ved også å vektlegge uformell kompetanse:

Det er mange som vil integrere seg. Men de har ikke formell kompetanse. Da blir det: «Men jeg kan ingenting»! Da må jeg si: Men du har jo passet på din syke mor i mange år, du har laget mat ... Det er mange mennesker som, OK, de har ikke vært på skole, men de er unge og sterke og har vilje til å gå videre.

Denne læreren argumenterer for at Karrierekompetanse på denne måten er svært viktig for arbeidsretting i introduksjonsprogrammet. Hun mener kurset er en forutsetning for at deltakerne skal komme seg videre.

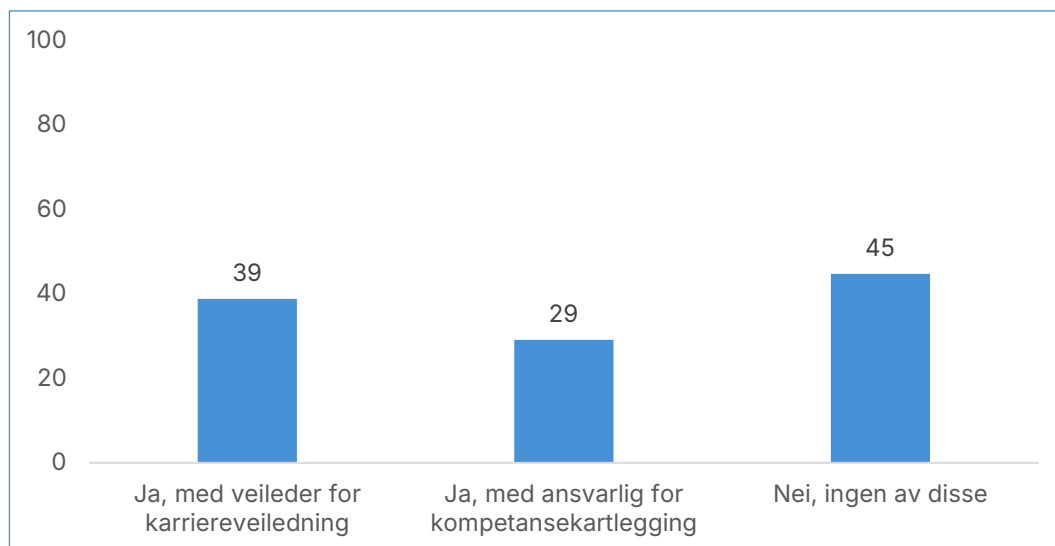
For hvordan kan du være arbeidsrettet hvis du ikke kjenner på egenverd? Og tror du ikke kan noe. Dette [Karrierekompetanse] er det mest arbeidsrettede i

introduksjonsprogrammet, det er å få folk til å være aktive, til å forstå, og da vil de bidra ... hvis de tror at de ikke er verdt noe, at de ikke kan noe, da ... Det står [i kompetansekartleggingen], «har ikke jobbet», «kan ikke» ... men herlighet, en ung, fantastisk dame som lager fantastisk mat. Jeg kan *ikke* lage mat, hvorfor kan ikke hun jobbe i kantina, bli assistent! Og de vil! Vi møter mennesker som vil bidra, vil jobbe.

5.4 Samarbeid

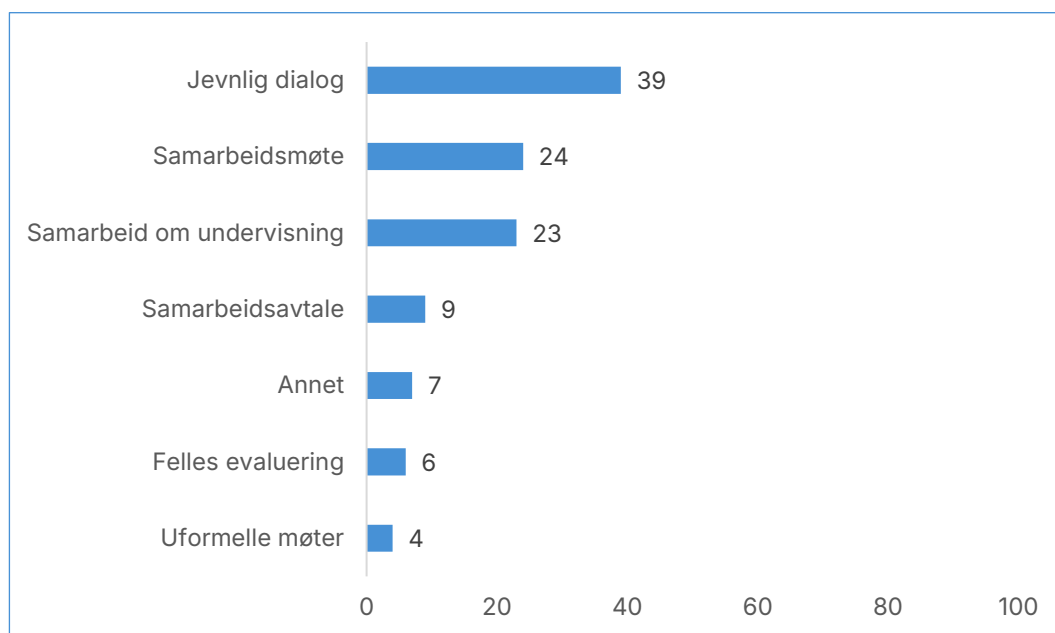
Fylkeskommunenes karrieresenter har ansvar for karriereveiledning i introduksjonsprogrammet (se kapittel 3). Vi spurte derfor kommunene om de samarbeider om utforming av kurs i Karrierekompetanse med karrieresenteret og/eller ansvarlig for deltakernes kompetansekartlegging (som foregår i kommunene). Som vist i figur 5.6, svarer nesten halvparten at de ikke samarbeider med karrieresenter eller de som driver kompetansekartlegging i kommunen. Om lag en av tre samarbeider med ansvarlig for kompetansekartlegging, mens litt flere svarer at de samarbeider med veiledere ved karrieresenter.

Figur 5.6 Samarbeider dere med disse instansene om utforming av kurs i temaområdet? Blant veiledere for temaområdet. Flervalg, i prosent (n = 103)



Blant de 70 kommunene (figur 5.7) som opplyser om at de samarbeider med de nevnte instansene over, er det vanligste å ha jevnlig dialog, noe som 39 kommuner rapporterer at de har. 24 kommuner rapporterer at de har samarbeidsmøter, mens 23 samarbeider om undervisning. De øvrige samarbeidsformene benyttes av svært få.

Figur 5.7 Hvordan samarbeider dere? Blant veiledere som oppgir at de samarbeider med andre instanser. Flervalg, antall (n = 70)



Blant casekommunene er det én kommune (B) som benytter karrieresenteret i en nærliggende by i undervisningen i Karrierekompetanse. Kommunen uttrykker stor tilfredshet med samarbeidet. Karrieresenteret deltar som hovedregel én dag i livsmestringskurset, men stiller også opp ved andre anledninger dersom kommunen har behov for det.

I en annen casekommune (C) ble det beskrevet som god dialog mellom kommunen og karrieresenteret, samtidig som karriereveilederne ikke var involvert i selve livsmestringskurset. Da vi i denne kommunen spurte om karriereveiledningen ble brukt som grunnlag for undervisningen i livsmestring, viste informantene til at kursveilederne ikke hadde tilgang til karriereveilederens notater. Dermed opplevdes det som vanskelig å bygge videre på innholdet fra karriereveiledningen i livsmestringskurset.

Hensikten med karriereveilederens notat er at det skal fungere som et utgangspunkt for videre innhold og oppfølging i introduksjonsprogrammet. Når kursveiledere i enkelte kommuner ikke har tilgang til disse notatene, kan dette begrense muligheten til å se karriereveiledning og Karrierekompetanse i sammenheng. Beskrivelsene peker imidlertid på utfordringer knyttet til lokal styring og koordinering, heller enn manglende vilje til samarbeid. Selv om formelle rammer for samarbeid og informasjonsdeling finnes, ser disse i praksis ikke alltid ut til å være tilstrekkelig fulgt opp lokalt. Tidligere Fafo-studier har dokumentert variasjon både i tilgang til og bruk av karriereveilederens notater, og utfordringer knyttet til informasjonsflyt og digitale løsninger for deling mellom kommuner og karrieresentre (Flatø et al., 2023; Flatø & Lysvik, 2024). Samtidig er det viktig å merke seg at det på dette området har vært pågående utviklings- og oppfølgingsarbeid etter disse undersøkelsene.

5.5 Oppsummert – Karrierekompetanse

Gjennomføringen av temaområdet Karrierekompetanse preges av betydelig variasjon mellom kommunene. Dette gjelder både kompetansen hos dem som underviser, bruk av faglig opplegg og hvordan samarbeid er organisert. De fleste ansvarlige oppgir å ha relevant kompetanse: 24 prosent har deltatt på kurs ved Universitetet i Sørøst-Norge, og 40 prosent rapporterer annen karrierefaglig kompetanse. Samtidig har mange av dem som underviser i Karrierekompetanse annen erfaring og kunnskap som kan være relevant for oppgaven, blant annet undervisnings- og veiledningskompetanse, erfaring fra feltet eller kompetanse innen flerkulturell forståelse.

I forskrift til integreringsloven beskrives det at kurs i livsmestring skal gjennomføres av personer med undervisnings- eller veiledningskompetanse, og at veiledere og undervisere som hovedregel skal ha relevant kompetanse innen tematikken. Våre funn viser dermed at en relativt høy andel oppgir å ha formell kompetanse i Karrierekompetanse, samtidig som en betydelig andel ikke har det. Det er vanskelig å vurdere i hvilken grad annen oppgitt kompetanse kompenserer for manglende karrierefaglig kompetanse.

Lærere og veiledere benytter et bredt spekter av ressurser i undervisningen. HK-dirs veileder brukes av mange, som regel i kombinasjon med andre undervisningsressurser. Samtidig er det stor variasjon i hvordan oppleggene tilpasses lokalt, også innenfor samme kommune, ettersom lærere og veiledere har ulike erfaringer med hva som fungerer i praksis.

Ambisjonen med Karrierekompetanse, slik ansvarlige og undervisere beskriver det, er å bidra til egeninnsikt og opplevelse av egenverd. Hensikten er å legge grunnlag for at deltakere kan ta informerte og realistiske valg om veien videre og samtidig få kunnskap om muligheter og begrensninger i det norske utdannings- og arbeidsmarkedet.

Samarbeidet mellom kommuner og aktører som arbeider med kompetansekartlegging og karriereveiledning fremstår som moderat eller begrenset. I tråd med tidligere undersøkelser (Flatø & Lysvik, 2024) viser våre funn at informasjonsflyt og samarbeidsstrukturer fortsatt er utfordrende, og at mange kommuner mangler systematikk i samarbeidet mellom ulike aktører. Dette kan ha flere forklaringer, blant annet utfordringer knyttet til lokal styring og koordinering. Enkelte ansatte forteller også at de i liten grad har reflektert over hvilke aktører det kunne vært relevant å samarbeide med. I tillegg peker informantene på begrensede ressurser i både flyktningtjenesten og andre kommunale tjenester, og i noen tilfeller oppleves det ikke som et behov for tettere samarbeid.

6 Migrasjon, helse og mangfold

I Fagressursen for livsmestring i et nytt land, temaområdet Migrasjon, helse og mangfold, beskrives et tredelt opplegg:

1. **Fysisk og psykisk helse:** Denne delen av kurset skal handle om migrasjonsprosessen, helse og livsstil. Migrasjonsprosessen anbefales å være den første tematikken i livsmestringskurset og bør komme så tidlig som mulig i deltakernes introduksjonsprogram i henhold til fagressursen og veileder for temaområdet.
2. **Ny hverdag i Norge:** Denne delen av kurset skal handle om hva som gir et godt liv og trivsel. Det anbefales å ta utgangspunkt i hva som skapte trivsel for deltakerne i hjemlandet, men også snakke om andre faktorer som er viktige, som trygghet, familie, venner, helse, hobbyer, jobb, studier, at barna har det bra og at familien i hjemlandet har det bra. Samtidig understrekes viktigheten av å belyse og diskutere det som bidrar til mistrivsel, som å ikke ha jobb eller at ferdigheter ikke alltid verdsettes.
3. **Retten til å leve et fritt og selvstendig liv:** Denne delen av kurset skal ta opp negativ sosial kontroll og æresrelatert vold, alternative familieformer og LHBTIQ+, samt kjønnslemlestelse og mulige helsekonsekvenser av dette, hjelpetilbud og lovforbud.

Minstekravet for dette temaområdet har frem til nå vært ti timer, og det er anbefalt at dette kommer tidlig i introduksjonsprogrammet. Fagressursen understreker at livsmestring i et nytt land ikke skal inkludere behandlingsrettede gruppeintervensjoner, og at det er viktig at kommunen ikke pålegger deltakerne å fortelle om sitt privatliv.

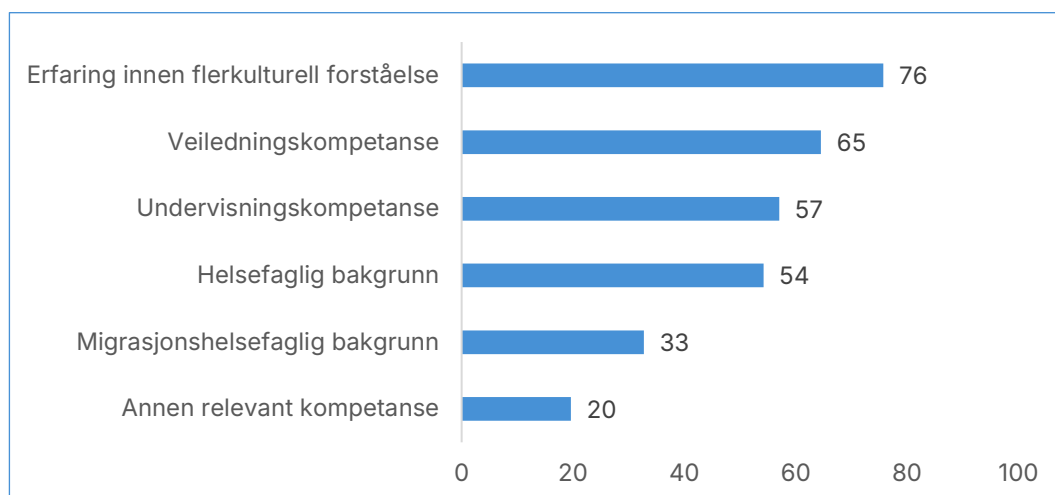
I det følgende skal det handle om kompetansen til de som underviser i temaområdet og det faglige opplegget. Deretter legger vi frem resultater om hvordan ulike aktører samarbeider om arbeidet med dette og andre deler av introduksjonsprogrammet som behandler noen av de samme temaene: foreldreveiledning og samfunnskunnskap.

6.1 Kompetansen til de som underviser

Som nevnt i kapittel 5.1, fremkommer det i forskrift til integreringsloven at kurs i livsmestring, inkludert Migrasjon, helse og mangfold, skal gjennomføres av personer med undervisnings- eller veiledningskompetanse, og som en hovedregel med relevant kompetanse innenfor temaområdet. Når vi i spørreundersøkelsen spør om kompetansen blant ansvarlige for å gjennomføre Migrasjon, helse og mangfold (figur 6.1), ser vi at det er stor variasjon blant kommunene. Mens to tredjedeler oppgir at disse har veiledningskompetanse, oppgir litt mer enn halvparten at de ansvarlige har undervisningskompetanse. Andelen kommuner som oppgir at hovedansvarlige for temaområdet verken har veilednings- eller undervisningskompetanse (17 prosent) ligner det vi ser når vi stiller samme spørsmål til de ansvarlige for Karrierekompetanse (16 prosent) (se kapittel 5.1).

Ellers oppgir to tredjedeler at de ansvarlige har erfaring innen flerkulturell forståelse, mens om lag halvparten oppgir at de har helsefaglig bakgrunn og en tredjedel har migrasjonshelsefaglig bakgrunn. Kun to av kommunene i spørreundersøkelsen oppgir av hovedansvarlig(e) for å gjennomføre Migrasjon, helse og mangfold verken har relevant kompetanse innenfor tematikken eller undervisnings- eller veiledningskompetanse.

Figur 6.1 Kompetanse blant hovedansvarlig(e) for å gjennomføre Migrasjon, helse og mangfold. Blant veiledere for temaområdet. Flervalg, i prosent (n = 107)



Spørreundersøkelsen viser at det i Migrasjon, helse og mangfold i større grad enn i Karrierekompetanse brukes eksterne innledere, særlig for tema knyttet til fysisk og psykisk helse. Dette bildet bekreftes også i casekommunene. I kommune A henter de inn fagkompetanse fra kommunens flyktninghelsetjeneste og lavterskel psykisk helsetilbud, mens kommune B benytter flyktninghelsetjenesten i kommunen. I kommune D hadde de i perioden med høye ankomster av flyktninger fra Ukraina bygget flyktninghelsetjenesten betydelig opp, og i en periode var både psykolog og jordmor ansatt. Jordmorstillingen var avsluttet, men psykologstillingen var planlagt videreført minst ut 2026. Fagkoordinator ga uttrykk for stor tilfredshet med rekrutteringen, ikke bare av en psykolog, men av en psykolog med spesialisering i psykisk helse blant innvandrerbefolkningen – noe psykologen selv beskrev som relativt sjeldent:

Vi har hatt lite om dette på studiet ... Det har egentlig begrenset seg til at i de og de landene, er det kollektivistisk kultur. Så hele utdanningen har vært preget av litt sånn etnosentrisme. Men det er i endring. Ting skjer. Men slik det har vært fram til nå, så har det vært avhengig av personlig interesse om du har lært noe om det.

Psykologen representerer en ressurs i flyktninghelsetjenesten i kommunen, ikke bare for deler av livsmestringsprogrammet, men også for en rekke andre initiativ denne tjenesten har tatt på feltet, og psykisk helse hadde vært en satsing de siste årene. Også i andre casekommuner ble helse (og særlig psykisk helse) fremhevet som viktig.

I kommune E (Oslo) varierer det i organiseringen av undervisningen. Ett av voksenopplæringsssentrene hadde kun feriekurs, og et annet hadde i hovedsak kurselementer i fortløpende undervisning. Det ble begge steder understreket, på noe ulikt vis, at å undervise i livsmestring slett ikke var for alle. En lærer hadde livsmestring som en integrert del av undervisningen i sin klasse, men jobbet med norsk de andre skoletimene i uken. Hun fortalte at de var en gruppe ved senteret som jobbet med livsmestring, og at alle fikk opplæring før de gikk i gang. Selv hadde hun i sin tid blitt sertifisert for å jobbe med et opplegg som hadde blitt laget i Tromsø kommune. Her trekker hun frem at man må sertifiseres for å gjennomføre denne undervisningen og at den langt fra er for alle:

Nei, nei, dette er ikke norskopplæring, hvis du tenker at «oi, dette er ikke meg», så si fra ... Da skal du ikke gjøre det. Du må ha tålmodighet, fleksibilitet og du må vite hva du driver med. Norskopplæring, bare du har pedagogikk, så kan alle undervise i det. Men ikke livsmestring ... Man må ha kulturforståelse også.

Hun bruker flere eksempler for å illustrere hvordan hun jobber, som dette når de jobber med nettverk:

I dag skal vi jobbe med nettverk, vi tar praktiske ting, deler ut skjema, hva er ditt nettverk i Norge? Det kan være profesjonelt og privat. Privat, som ny i Norge er det begrenset. Som profesjonelt er det din lærer, Nav, saksbehandler. Så har vi røtter, det er familien. Men hvordan kan du utvide nettverk i et nytt land? Her kobler vi på frivillighet, språkkafe og hvor viktige de er. I stedet for å si at de skal gå til frivilligheten, må de oppleve at dette er viktig selv, gjennom diskusjoner. Uken etter inviterer vi frivilligheten til voksenopplæringen eller besøker dem. Alle damene tas med for å få vite mer om kvinnehelse. Vi kobler dem til samfunnet direkte, med mennesker de er trygge på.

På voksenopplæringscenteret i kommune E (Oslo) som i hovedsak jobber med livsmestring som feriekurs, er det lærere som skal undervise. Også der kommer det klart til uttrykk at denne undervisningen kanskje ikke er for alle, slik avdelingsleder beskriver det:

Vi kan si at vi er en gjeng [med lærere] som brenner for livsmestringskurset. Det er en grunn til at jeg har steppet inn. Lærere gruer seg, det er sensitive ting, latter og tårer. Folk deler av livet sitt. Sensitive tema. Vi er modige. Lærere er sånn at livsmestringskurset det er ... «nei». Selv om disse temaene tas opp i klasserommet også.

Dette skiller seg noe fra hvordan tema som negativ sosial kontroll og migrasjonsprosesser tas opp i samfunnskunnskapsundervisningen. Dette kan sees i sammenheng med at det ikke gis særskilt opplæring i å undervise i Migrasjon, helse og mangfold. Selv om det finnes skriftlig kursmateriale, videoer og etter hvert en app utviklet for kurset, er det i stor grad opp til den enkelte lærer å ta dette i bruk i praksis. Avdelingslederens erfaring er at lærere tidvis vegrer seg for dette.

I kommune C var det, som nevnt, avdeling for bosetting og introduksjonsprogrammet som hadde ansvaret for livsmestring og en programrådgiver som gjennomførte kurset i Migrasjon, helse og mangfold. Veilederen som ble intervjuet i denne kommunen, opplevde et tydelig behov for mer faglig støtte:

Jeg skulle gjerne ønske vi hadde og brukte opplegg som ... Det burde vært fagpersoner på helse. Vi burde hatt inn noen som kan dette. Men de har ikke kapasitet [i kommunen] og vi har ikke råd til å leie inn noen.

Samtidig pekte denne veilederen på at flere kurs eller faglige oppdateringer kunne gjort henne tryggere i undervisningen. Dette samsvarer med det avdelingslederen i kommunen formidlet. Han beskrev dette temaområdet i livsmestring som den mest krevende:

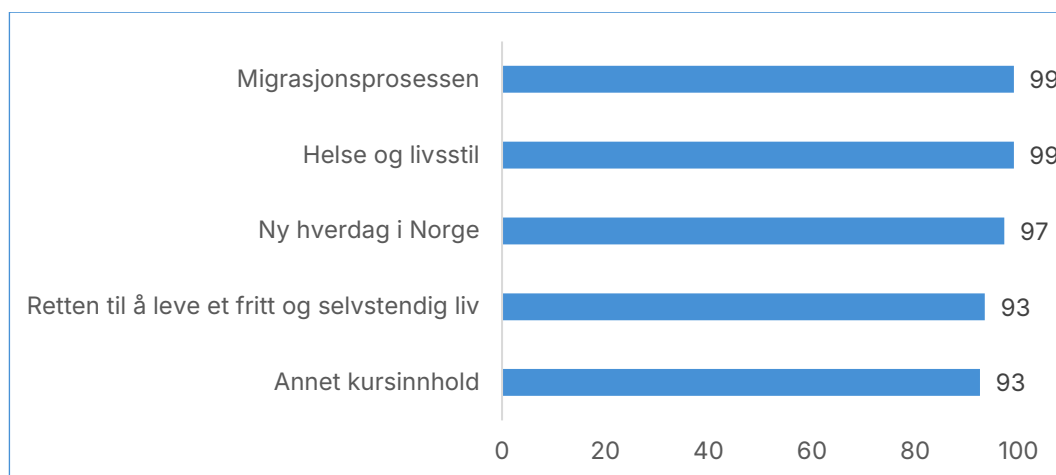
Det er utfordrende som leder og den kompetansen til å ha det. Det er et litt diffust element når det gjelder hvordan kommunen skal løse det. Fordi jeg føler at den delen med livsmestring krever traumekompetanse. Derfor er det der skoen trykker mest som leder. Karrierekompetanse er helt plankekjøring til sammenligning.

Lederen pekte også på behov for kompetanseheving blant veilederne, og mente at krav om sertifisering, slik man kjenner fra ICDP-opplæring i foreldreveiledning, kunne være et godt virkemiddel for å styrke kvaliteten. I kommunen hadde det tidligere vært diskutert om ansatte burde få opplæring i EXIT-metoden, en traumebehandlingsmetode som benytter dialog og kunstuttrykk. Ifølge lederen ble metoden oppfattet som særlig relevant i arbeid med migrasjonsrelaterte traumer, ettersom den retter seg direkte mot bearbeiding av traumer, inkludert migrasjonsrelaterte traumer. Av praktiske og organisatoriske årsaker ble tiltaket likevel ikke gjennomført, men lederen understreket at EXIT fortsatt ble vurdert som aktuelt for fremtidig kompetanseutvikling. Denne lederen var dermed, i likhet med det vi så ved voksenopplæringene i kommune E (Oslo), særlig opptatt av behovet for en metode. I både kommune C og E fantes det en klar forståelse av hva som skulle formidles; spørsmålet var hvordan. Dette ble ikke sett som noe «alle» kunne gjøre, og behovet for spesifikk kompetanse ble tydelig understreket. Sammenligningen ble trukket til foreldreveiledning gjennom ICDP-kurs: «Ingen lurer på hvordan vi skal gjøre *det*.»

6.2 Faglig opplegg

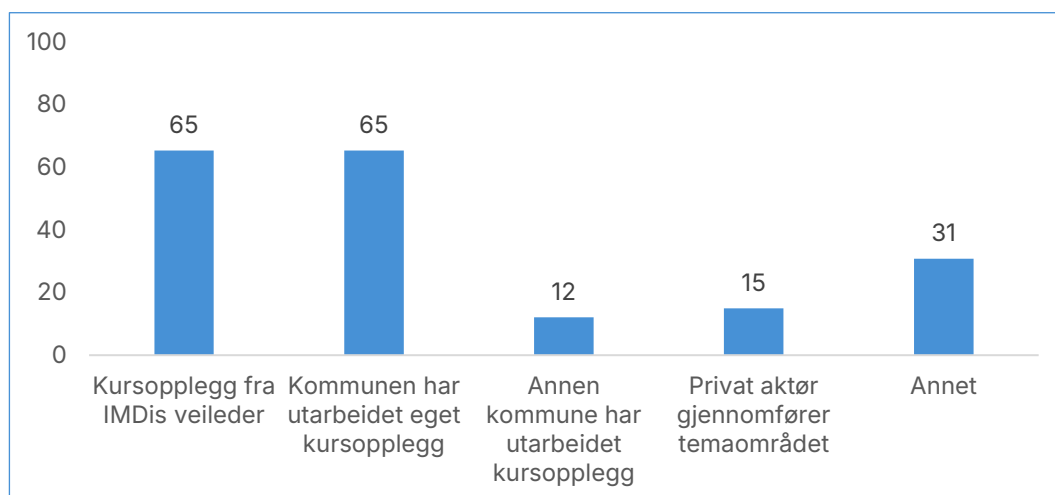
Spørreundersøkelsen viser at livsmestring i de fleste kommunene dekker alle temaene som skal med i temaområdet Migrasjon, helse og mangfold. I tillegg oppgir ni av ti at de også inkluderer «annet kursinnhold». Hva som er ment når det er krysset for «annet kursinnhold», er ikke opplagt. Når de i casekommunene beskriver at de bruker mer tid på livsmestring enn minstekravet, er det som regel for å utdype, ikke for å tilføre noe ekstra. Det kan imidlertid være at når kommune A, som i liten grad forholder seg til IM-Dis veileder, inkluderer brannvern, informasjon om bolig og renovasjon, så kan dette være «annet kursinnhold». Dette er tema som finnes i de fleste av kommunenes introduksjonsprogram, men da ikke nødvendigvis som del av livsmestring. I kommune D har de det for eksempel som del av et startkurs de ikke regner som del av livsmestring.

Figur 6.2 Dekkes følgende tema innen Migrasjon, helse og mangfold i din kommune/bydel? Blant veiledere for temaområdet. I prosent (n = 107)



Blant respondentene i kommunene svarer hele 94 prosent at de kjenner til IMDis veiledere for Migrasjon, helse og mangfold. Som vist i figur 6.3, oppgir to tredjedeler at de bruker veilederen i kursopplegget for temaområdet, hvorav majoriteten bruker dette i kombinasjon med annet kursinnhold. Kun ti prosent av kommunene oppgir at de kun bruker kursopplegg fra IMDis veileder. Blant de som kombinerer IMDis veileder med annet kursinnhold, beskriver flere at de tar utgangspunkt i IMDis veileder og tilpasser til lokale forhold, inkludert aktuelle problemstillinger som deltakerne synes å være opptatt av, dagsaktuelle tema og informasjon fra eksterne innlederne de bruker.

Figur 6.3 Hva slags kursopplegg bruker dere i gjennomføringen av temaområdet? Blant veiledere for temaområdet. Flervalg, i prosent (n = 107)



Som det fremkom i kapittel 4, bruker litt mer enn åtte av ti kommuner eksterne innledere i gjennomføringen av kurs i livsmestring. Dette gjelder både for temaområdet om Migrasjon, helse og mangfold og Karrierekompetanse (se 4.4). Blant kommuner som beskriver de eksterne innlederne, oppgis det at disse selv lager eget opplegg som de tar med inn i timene: «Eksterne deltakere, som for eksempel politi, krisesenter, barnevern, helsestasjon og frivillighetsentral, har egne undervisningsopplegg».

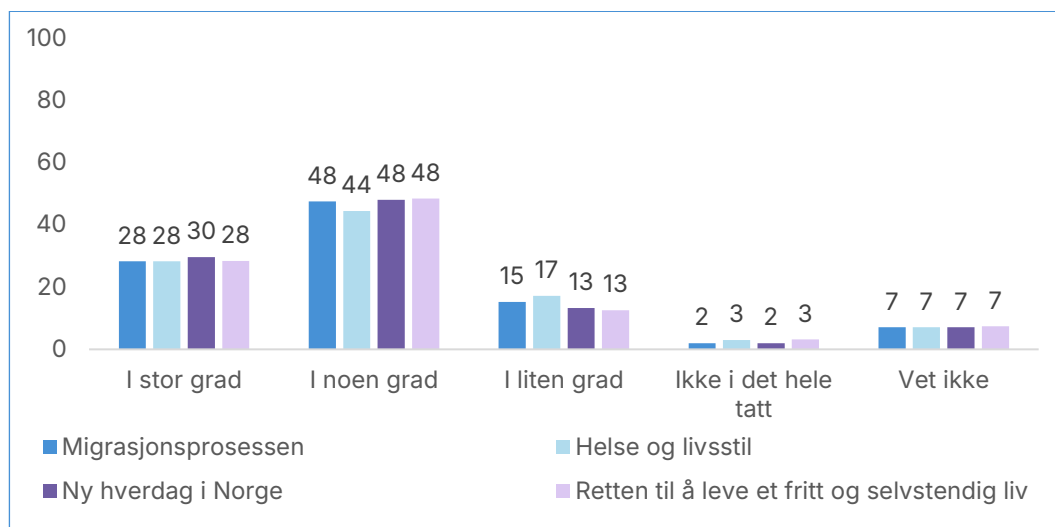
Her varierer det, slik vi også har vært inne på i kapittel 4, hvor integrert det de eksterne innlederne bidrar med er i et helhetlig opplegg. I enkelte casekommuner er det helt opp til den eksterne innlederen, så lenge vedkommende holder seg til tema, mens de andre steder jobber med de eksterne bidragene også opp mot målgruppen, slik det her beskrives for bidrag fra det lokale krisesenteret og Alternativ til vold:

Vi pleier å få inn krisesenteret, da går vi gjennom hvem de skal snakke for. De vil gjerne vite og tilpasse. Sist var det bare ukrainere og mest unge menn, så da kan man ha det i bakhodet. De legger vekt på hva vold er og det er mange aha-opplevelser i løpet av det ... Jeg pleier å være til stede, for det har vært mange reaksjoner ... Når man skjønner at man har blitt utsatt for vold, selv om man bare trodde at det var å bli banka, liksom. Og så gjør de rede for tilbudet sitt, krisesenteret, hva er det og hvordan fungerer det, hvordan tar man kontakt? De viser bilder ... Ofte kombinerer vi det med Alternativ til vold. Før pleide de å ha en halv dag hver, men det ble mye repetisjon. Så

nå snakker de sammen og kommer sammen, og belyser at det er et tilbud for de som blir utsatt for vold, men også et tilbud til de som utsetter andre for vold.

Blant kommunene som oppgir at de kjenner til IMDis veileder, oppgir majoriteten at de enten i stor eller noen grad bruker denne innenfor de ulike temaområdene (figur 6.4)

Figur 6.4 I hvor stor grad bruker dere IMDis veileder i de ulike temaene? Blant veiledere som kjenner til veilederen. I prosent (n = 99)



Flere informanter i casekommunene uttrykte et behov for støtte, gjerne i form av mer konkret undervisningsmateriell eller ressurser. Behovet for støtte oppstår, som vi har sett tidligere, av at de som underviser i ulik grad har kompetanse om temaet. Mest usikre synes de som underviser å være i møte med helse, og da i hovedsak tema innen migrasjonsprosessen og psykisk helse. En helsesykepleier som i en del av stillingen sin hadde ansvar for flyktningshelse i kommunen hadde også ansvar for undervisning på livsmestringskurset. Hun var svært usikker på hva som var behovet og hva hun burde vektlegge, og mente at opplegget i Fagressursen var for generelt. Hun beskrev det slik: «Helse er jo så stort, det kan være hva som helst». Når hun nå skulle undervise introduksjonsdeltakere i helse én time i uken på fast basis, et tiltak man lokalt vurderte som nødvendig, ønsket hun aktivt å involvere deltakerne i medvirkning rundt hvilke tema som skulle tas opp og hva som skulle diskuteres.

Andre som underviste i helse mente det viktigste i undervisningen var å formidle noen grunnleggende budskap: alle har en psykisk helse, det er normalt at den svinger, og at mange opplever utfordringer, særlig i en overgangsfase som det å være ny i Norge. De trakk også frem at det er nyttig å vise statistikk og eksempler på hvordan mange faktisk føler det i denne perioden, nettopp for å skape gjenkjennelse og ufarliggjøre temaet.

Enkelte mente et annet sentralt poeng var å tydeliggjøre at deltakerne kan oppsøke hjelp ved behov. Undervisningen i kommune D ble balansert slik at det ikke ble en «psykologtime», men heller et rom for å styrke deltakernes forståelse av egen fysisk og psykisk helse, og gi kunnskap om ulike tjenester de kan kontakte. Psykologen i flyktningshelsetjenesten beskrev de to dagene med psykisk helse slik:

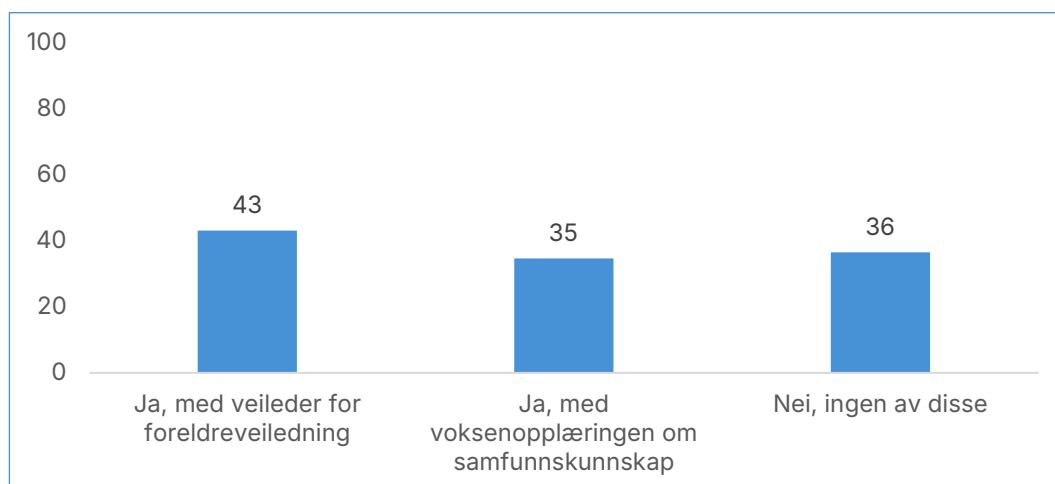
Den første dagen er felles. Vi vet at denne gruppen er overrepresentert på alt av psykiske symptomer og også fysiske, men de er underrepresentert i helsetjenestene. Så en del av arbeidet er å senke terskel for å ta kontakt. Det er et viktig poeng. Denne gruppen havner oftere på tvang og hos legevakt, blant annet fordi de ikke bruker lavterskeltilbudene. Det er jo mange grunner til at de ikke gjør det, selvfølgelig tabu og kunnskap, men også lite kunnskap i helsetjenestene. Mange opplever diskriminering i helsetjenestene ... Dag to: Der har vi gjort det forskjellig. Vi har en dag om migrasjon og identitet, ulike perioder, migrasjonskurven, at det går opp og ned og at det er *helt* normalt. Men også at disse svingningene blir mindre og livet blir mer stabilt over tid. Dette passer ikke så bra for de som er her på midlertidig kollektiv beskyttelse. Derfor har vi en egen dag to for ukrainere som går mer på uro, bekymring og på å håndtere usikkerhet ... Det var en tilpasning vi måtte gjøre, for det vi hadde traff ikke helt i møte med denne gruppen. Vi reviderer [opplegget for undervisningen] hele tiden.

Det sentrale poenget er at det faglige opplegget avhenger av flere forhold, eksempelvis om man lokalt har kjennskap til veilederen som er utarbeidet av sentrale myndigheter (IMDi). Det gjør de fleste. En stor andel benytter også veilederen, men som regel i kombinasjon med egne opplegg. Hvordan undervisningen utformes, avhenger av hvordan temaområdet koordineres og følges opp i flyktningtjenesten og/eller voksenopplæringen samt av hvem som har ansvar for gjennomføringen. Dette er delvis et ressurs-spørsmål. I casekommunene ser vi eksempler på at lærere i voksenopplæringen eller veiledere i flyktningtjenesten «tar alt» og underviser hele temaområdet alene. Det er særlig i slike tilfeller behovet for et tydelig opplegg blir understreket, inkludert metodikk og fremgangsmåte, slik det finnes i faglig utviklede foreldreveiledningsprogrammer som ICDP. I kommuner som samarbeider med fagpersoner fra andre avdelinger, eksempelvis flyktninghelsetjenesten, er kompetansen i større grad allerede til stede, både når det gjelder innhold og formidling. Dette gir også rom for faglige vurderinger og justeringer i møte med ulike målgrupper, slik det ble gjort i kommune D i arbeidet med ukrainske flyktninger, som ikke fulgte de vanlige svingningene i migrasjonskurven fordi usikkerheten for dem var vedvarende.

6.3 Samarbeid

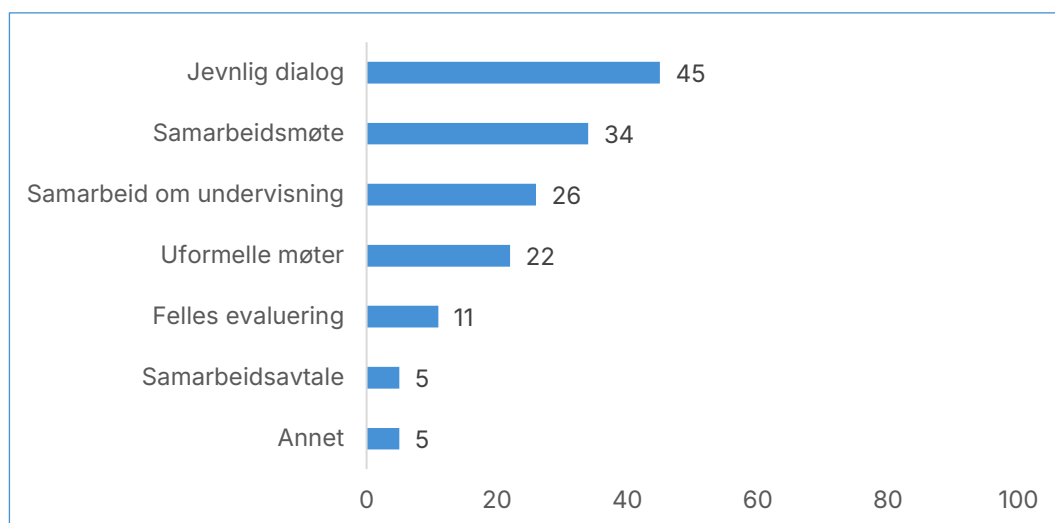
Som det fremgår i kapittel 3, er det flere likheter og overlapp i innholdet i temaområdet Migrasjon, helse og mangfold, sett opp mot foreldreveiledning, norsk og samfunnskunnskap. Vi har derfor spurt kommunene om hvorvidt de samarbeider om utforming av kurs i Migrasjon, helse og mangfold med de som er ansvarlige for foreldreveiledning og/eller voksenopplæringen om samfunnskunnskap. Vi ser i figur 6.5 at nærmere halvparten av kommunene svarer at de samarbeider med ansvarlige for foreldreveiledning, mens en noe lavere andel samarbeider med voksenopplæringen om samfunnskunnskap. Omtrent en tredjedel av kommunene oppgir at de ikke samarbeider med noen av disse når de utformer sitt opplegg for temaområdet Migrasjon, helse og mangfold.

Figur 6.5 Samarbeider dere med disse instansene om utformingen av temaområdet? Blant veiledere for temaområdet. Flervalg, i prosent (n = 107)



På oppfølgingsspørsmål om hvordan de samarbeider (figur 6.6), er de vanligste samarbeidsmåtene jevnlig dialog. Dette gjennomføres i 45 av 83 kommuner. Litt færre, 34 kommuner, oppgir å ha samarbeidsmøter og 26 oppgir at de samarbeider om undervisning. Dette ligner samarbeidsmønsteret vi så for Karrierekompetanse.

Figur 6.6 Hvordan samarbeider dere? Blant veiledere som oppgir at de samarbeider med andre instanser. Flervalg, antall (n = 83)



Vi finner at det i flere av casekommunene er krevende å få på plass samarbeid mellom flyktningtjeneste og voksenopplæring. Enkelte steder forklares dette med at de to tjenestene jobber basert på ulike mål og ambisjoner – et mål om å lære norsk er noe annet enn et mål om overgang til arbeid. De fleste steder er enhetene organisert hver for seg (her er to av casekommuner unntak, da de har samordning og samlokalisering). Delt organisering gjør at det ikke nødvendigvis er kontakt mellom enhetene og at enheten som gjennomfører livsmestring i liten grad snakker med den andre enheten om dette.

6.4 Oppsummert – Migrasjon, helse og mangfold

Temaområdet Migrasjon, helse og mangfold gjennomføres i kommunene på ulike måter, både når det gjelder organisering, kompetanse og faglig opplegg. Det finnes en omfattende veileder fra IMDi som de fleste kommuner kjenner til og bruker. Likevel preges gjennomføring av temaområdet av lokale tilpasninger, ulik tilgang til ressurser og forskjeller i hvordan kommunene organiserer tilbudet. Dette gir et mangfold av praksiser, men også variasjon i kvalitet og forutsetninger for å tilby et godt undervisningsopplegg.

Det er uklart hvilken kompetanse som kreves for å undervise i temaområdet Migrasjon, helse og mangfold. Samtidig beskrives undervisningen som noe som ikke passer for alle, og som forutsetter personlig egnethet, trygghet, mot og relevant fagkompetanse.

Selv om det finnes mye informasjon tilgjengelig om faglig innhold, både fra IMDi og fra lokalt utviklede opplegg, etterlyses det mer standardiserte opplegg for undervisning. Flere peker på behovet for en tydelig metodikk eller en mulighet for å sertifisere veiledere for å sikre kvalitet og forutsigbarhet i gjennomføringen av dette temaområdet.

Det faglige innholdet og kvaliteten på undervisningen påvirkes av flere faktorer på lokalt nivå. Kommuner som samarbeider med fagpersoner fra andre tjenester, og hvor disse har kompetanse om målgruppen, har bedre forutsetninger for å utvikle tilpassede opplegg, og den faglige kompetansen gjør dem i stand til å justere kurset i møte med deltakerne. Dette står i kontrast til kommuner med færre ressurser eller forskjellig prioriteringer, som i større grad må basere seg på enkeltpersoners kompetanse og erfaring.

Det finnes samarbeid mellom aktører som tilbyr livsmestring og andre som arbeider med overlappende tema i introduksjonsprogrammet, men samarbeidet er av ulik grad og i flere kommuner er slik samarbeid fraværende. Repetisjon av tematikk i ulike deler av introduksjonsprogrammet oppleves i liten grad som problematisk, da det samme innholdet kan få ulik relevans og nytteverdi i forskjellige sammenhenger og med ulik metodikk. Samtidig fremstår det som utfordrende at andre deler av introduksjonsprogrammet i noen kommuner har lite kjennskap til kurs i livsmestring i et nytt land, noe som bidrar til at enkelte har en oppfatning om at kurset ikke gjør en forskjell for deltakerne.

7 Ambisjoner, virkninger og utfordringer

I det siste av de empirisk baserte kapitlene skal vi tilbake til ambisjoner for livsmestring i introduksjonsprogrammet, sett fra ståstedet til de som har ansvaret for å iverksette tilbudet lokalt. Kapittel 3 beskriver nasjonale myndigheters ambisjoner med livsmestring i introduksjonsprogrammet. Ambisjonen beskrives slik i forskriftene til integreringsloven:

Kurs i livsmestring skal styrke deltagerens motivasjon og mestring i møte med nye forventninger og et nytt samfunn. Kurset skal bidra til at deltageren kan identifisere og bruke egen kompetanse og ressurser.⁶

Slik vi forstår det, er dette ambisiøse mål som handler om å styrke den enkelte deltakers selvforståelse og evne til å håndtere utfordringer i et nytt land, og dessuten deres forutsetninger for å leve gode liv i Norge. Undervisningen er lagt opp som dialogbasert gruppeundervisning. Det er videre lagt opp til at deler av kurset som omhandler migrasjonsprosessen og helse gjennomføres tidlig i introduksjonsprogrammet, mens Karrierekompetanse skal gis i programmets siste halvdel.

Samtidig er kursbeskrivelsen konsentrert rundt en rekke tema som tilbudet skal omfatte. I dette kapitlet undersøker og drøfter vi hvordan ambisjonene beskrives og forstås lokalt, basert på funn fra spørreundersøkelse og casestudie. Deretter ser vi nærmere på hva de lokalt ansvarlige mener om virkninger av kurset, og hvilke utfordringer de opplever i arbeidet med å gi kurstilbud innenfor rammene av introduksjonsprogrammet.

7.1 Ambisjoner

De nasjonale ambisjonene for livsmestring i et nytt land er altså å sette deltakere bedre i stand til å forstå seg selv og samfunnet de er blitt del av. På samme tid beskrives livsmestringskurset som bestående av en rekke enkelttema. Når vi spør de som jobber med kurs i livsmestring hva det er og hva det består av, finner vi på den ene siden det vi kaller en *faktatilnærming* som gjerne bygger på den tematiske organiseringen av kurstilbudet. På den andre siden finner vi en *hvordan-leve-livet-tilnærming*, en forståelse av livsmestringstilbudet som er av eksistensiell betydning for deltakernes liv i Norge. En av lærerne i voksenopplæringen vi intervjuet, beskriver livsmestring på følgende vis:

Livsmestring er en trapp til integrering. Du må starte fra null, du kan ikke hoppe, du kan ikke starte fra tredje etasje.

Læreren beskriver her en integreringsprosess som hun forstår som stegvis, og hvor livsmestring kan være et viktig bidrag. Slik hun fremstiller det, kan livsmestring være avgjørende for at den enkelte skal lykkes med livet i et nytt land, som et slags rekkverk eller en støtte i denne «trappeklatringer». Derfor er denne delen av introduksjonsprogrammet også, slik denne læreren snakker om det, en prosess.

⁶ Ambisjonen finnes i § 4 i Integreringsloven: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2020-12-15-2912/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2 (lest 26.03.26)

Den kan ikke gjennomføres raskt over noen dager, men må, på lik linje med integreringsprosessen selv, foregå stegvis. Deltakerne må få tid til å tenke og reflektere, ikke bare i selve undervisningen, men også mellom undervisningsbolkene. I denne tilnærmingen er de ulike delene av kurstilbudet kjedet sammen til en helhet.

Dette er en helhet med en ambisjon som kan være krevende å sette ord på, også for de som underviser. Det handler om eksistensielle sider ved å komme til et nytt land, om identitet og selvfølelse og om hvordan bygge seg et nytt liv. En miljøarbeider i en flyktningsjeneste svarte følgende på hva som er ambisjonene ved livsmestring: «Motivere dem og bistå dem med å finne det de har i seg selv.» En flyktningsrådgiver med ansvar for Karrierekompetanse, har en lignende beskrivelse:

De vi får inn er ikke så vant til å reflektere over hvilken person jeg er, det er i stedet: «Vi gjør det vi får beskjed om». Karrierekompetanse handler om å finne sitt indre potensial. Vi har samtaler og problemstillinger om hva det er som skaper motivasjon, hva som gir energi, hvordan du fungerer når du jobber i grupper. Det blir en forlengelse av karriereveiledning, men der oppmerksomheten er rettet mot hvilke muligheter som bor i meg selv og hvilken vei jeg ønsker. Kort sagt: gjøre folk bevisst på at karriere handler om mer enn å klatre oppover i et hierarkisk system.

Slik flyktningsrådgiveren beskriver det, skal livsmestring bidra til å møte, se og bygge mennesker. Basert på en slik nær eksistensiell tilnærming er oppgaven for den som underviser å bidra til utvikling og bevisstgjøring i den enkelte deltaker. Dette er ambisjoner som stiller høye krav til de som underviser og veileder. Når det tidligere i rapporten etterlyses undervisningsmetoder som fungerer (kapittel 6), forstår vi dette som et ønske om tilnærminger som kan bidra til å realisere disse målene i møte med deltakerne i introduksjonsprogrammet. I en slik sammenheng er det ikke gitt at veilednings- og undervisningserfaring alene, eller kursing i Karrierekompetanse, er tilstrekkelig.

Samtidig finner vi også en annen tilnærming til ambisjonene med livsmestring, nemlig det vi har kalt en *faktatilnærming*. Det er ikke slik at de ansvarlige lokalt nødvendigvis har en enten-eller-holdning til dette, begge tilnærminger er gjerne til stede samtidig, men i enkelte intervjuer og sammenhenger vektlegges den ene tyngre enn den andre.

Faktatilnærmingen forholder seg til livsmestring i et nytt land som en rekke ulike tema: Deltakerne skal lære hva det vil si å bo i en bolig i et norsk nabolag (inneklimate, søppel-sorteringer, app for kollektivtrafikk), hvordan helsetjenester og helseapp fungerer, at det lønner seg å spise grønnsaker og korn fremfor sukker, at trening og fysisk bevegelse er bra, hva negativ sosial kontroll er, om LHBTIQ+, reaksjonsmønstre i tiden etter migrasjon, psykisk helse, hva et krisesenter er og hvor det ligger, hvilke utdanninger og yrker det er mulig å velge i Norge og hva som skal til for å kunne gjennomføre og utøve disse. I denne tilnærmingen er livsmestring en svært omfattende timeplan av tema det formidles faktainformasjon om, spredt utover i et undervisningsår eller i et feriekurs.

En del av disse temaene er ren praktisk informasjon, slik det synliggjøres i intervjuet med en flyktningsrådgiver som har ansvaret for bosetting i kommunen hvor han jobber, men som også bidrar med undervisning i kurset i livsmestring:

Flyktningrådgiver: Når du kommer til et fremmed land er alt nytt. Inneklima er noe av det viktigste. Kildesortering. Brannsikkerhet i boligen er veldig, veldig viktig.

Intervjuer: Hva sier du om brannsikkerhet?

Flyktningrådgiver: Mange har bred kompetanse, de har kompetansen som trengs. Andre har ikke peiling på komfyr og kjøleskap og praktiske ting. Så vi gjennomgår det. Og inneklima, hvordan regulere det? Og for å unngå klager, så kildesortering. Hvordan de skal sortere avfall og hvor og når og så videre.

Det varierer hvor mye slike praktiske fakta vektlegges som del av selve kurset, men opplisteringer av tema, faktaopplysninger og praktisk informasjon spiller en viss rolle i samtlige casekommuner vi har besøkt. Det er for eksempel flere lærere i voksenopplæringen som beskriver hvordan de jobber med næringsinnhold i matvarer. I en voksenopplæring hvor de organiserer livsmestringskurset over en uke i sommerferien, presenteres timeplanen av en lærer som selv underviser på denne måten:

Et kurs om mat og helse, gjerne et kurs om munnhelse og et om karriereveiledning ... Og så har vi forskjellige tema under de hovedtemaene ... Det er jo alt fra helt basic, spis og drikk lite sukker, spis mer korn, skal man bruke margarin eller smør, mager fisk eller fet fisk. Kanskje mange av våre deltakere ikke har tenkt veldig mye over dette.

I kurset som beskrives her, inngår det også elementer av det vi har kalt *hvordan-leve-livet*-arbeid. Samtidig gir beskrivelsen inntrykk av at enkelte tema fra livsmestring, slik disse presenteres i Fagressursen, står særlig sentralt. Kunnskap om hva slags mat som er helsefremmende, er viktig i et *hvordan-leve-livet*-perspektiv. Likevel er dette en annen tilnærming enn det som i kapittelets innledende beskrivelse omtales «å bli kjent med seg selv, hvem er han og hvem er hun» eller som «å finne sitt indre potensial».

I enkelte casekommuner beskrives det at de setter opp mer faktabaserte kurs utenfor livsmestringstilbudet, som del av det de kaller eksempelvis «ny i kommunen» eller «god start». Vi har ikke snakket med noen som ikke fremhever at slik faktainformasjon utgjør en viktig forutsetning for å kunne mestre livet i en norsk kommune. Det som imidlertid varierer, er hvor sentralt det står og hvor stor plass det har i livsmestringskurset.

Livsmestring i et nytt land presenteres i Fagressursen som to temaområder med en rekke undertema. Samtidig har denne delen av introduksjonsprogrammet ambisjoner om å bidra til selvforståelse og samfunnsforståelse med mulige konsekvenser for hele integreringsprosessen. Dette er ambisjoner som, slik vi forstår det, avhenger av at ulike deler av livsmestringskurset sees i sammenheng. I det følgende skal vi se at de to ulike tilnærmingene til ambisjoner for livsmestring preger måten enkelte i casekommunene og i spørreundersøkelsen tenker om hvorvidt det er mulig å måle om ambisjonene nås.

7.2 Ambisjoner som er krevende å måle om nås

Det vi har kalt *hvordan-leve-livet*-tilnærmingen, er også den det er vanskeligst å måle utbyttet av og om man oppnår, slik en flyktningsrådgiver reflekterer over dette:

Intervjuer: Har du noen tanke om hva utbyttet er for deltakerne?

Flyktningsrådgiver: Det er veldig vanskelig å måle. Hvilket utbytte har man av skjønnlitteratur eller av å delta på et kulturarrangement? Så det er et vanskelig spørsmål. Det handler om evne til å tenke selv, forutse dine reaksjoner, om hva som er dine styrker og svakheter. Jeg har ikke noe klar formening om utbytte. Refleksjon er en viktig del av introduksjonsprogrammet, slik sett er livsmestring en viktig del. Og det som karriere-læring tar utgangspunkt i, å lære for livet, så det vil jeg si er en viktig del av intro.

Intervjuer: Funker det? Når du har sagt det, så gjør de det sånn?

Flyktningsrådgiver: Ja, det er egentlig en suksesshistorie, før var det mye klager, fra borettslag etc. Nå er det nesten ikke noe av det.

«Hvilket utbytte har man av skjønnlitteratur?» svarer denne veilederen når vi spør om utbytte av livsmestring. Slik flyktningsrådgiveren snakker om det, er det dette litt udefinerbare i livsmestringskurset som er det unike bidraget til introduksjonsprogrammet. Men hvordan beskrive og måle økt selvinnsikt og evne til refleksjon som et mulig utbytte? Det er flyktningsrådgiveren usikker på.

En faktatilnærming til livsmestring gjør det enklere å finne indikasjoner på om man har lykkes i undervisningen. Da kan man eksempelvis referere til nærvær eller fravær av klager på nye deltakere som er bosatt i et nabolag, slik flyktningsrådgiveren som lærer deltakere om hvordan de skal bo i en leilighet i kommunen. Det er enklere å finne ut om faktainformasjon har nådd frem til mottaker og fått betydning for dere praksis.

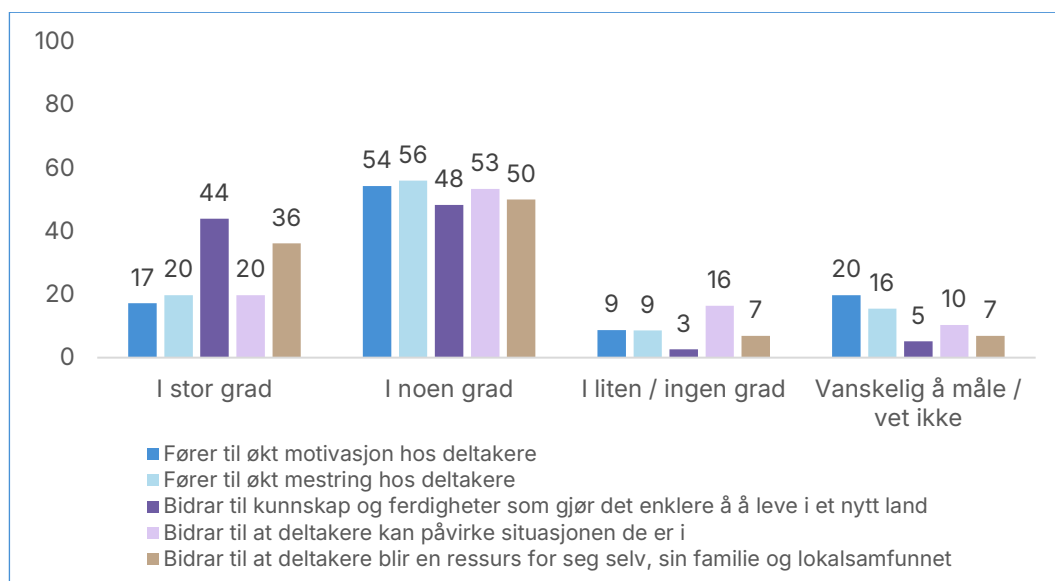
Samtidig kan også ulike typer faktainformasjon, for eksempel om inneklima, kosthold, trim, søppelsortering eller negativ sosial kontroll, oppleves som overflødig i møte med deltakere som kan dette fra før. En av dem som jobber med livsmestring gjennom den private leverandøren Lingu beskriver det slik:

Vi forteller dem at disse temaene er viktige, fordi de gjelder deg og ditt liv, men at de ikke må dele privat. De trenger ikke å fortelle om seg selv hvis de ikke vil, men de skal kunne reflektere og kunne ta noen gode valg. Men noen som sier «Jeg kan dette, jeg kommer fra Europa», og noen fra Syria synes det er teit. Men det er et krav å vite om disse tingene.

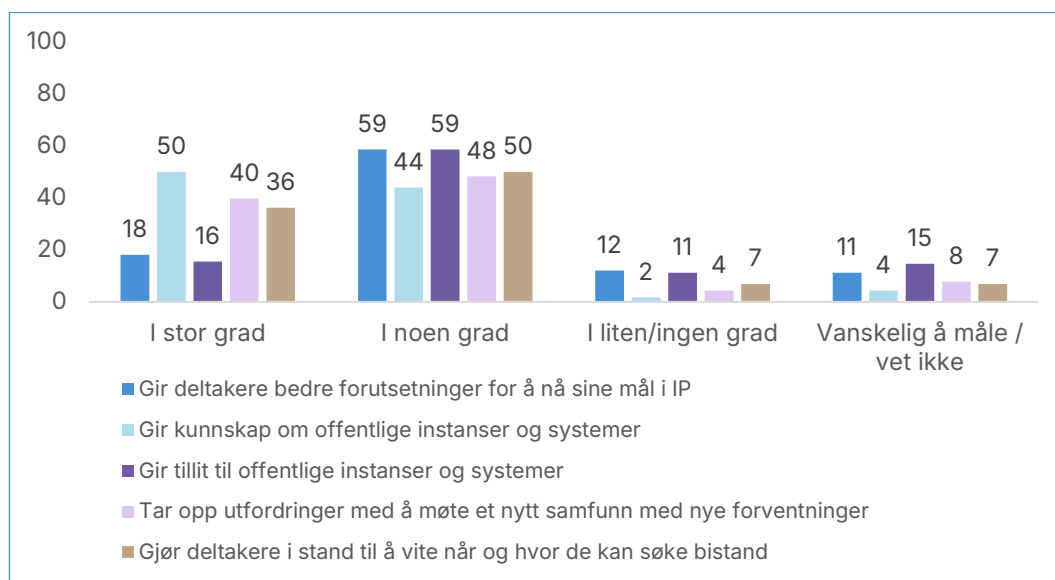
Det som beskrives her, er en temabasert tilnærming med en tydelig timeplan for livsmestring. Timeplanen består av tema deltakere forventes å kunne noe om som bosatte i Norge – tema som presenteres som viktige «fordi de gjelder ditt liv». Samtidig er det forskjell på å bli fortalt hva som er viktig i eget liv og å bli kjent med tilnærminger som faktisk kan gjøre livet lettere å mestre. Når tema listes opp som «viktige i ditt liv», er det trolig enklere for deltakere å oppfatte enkelte som overflødige, enn når kurset presenteres som en helhetlig prosess eller en «trapp» til integrering.

I spørreundersøkelsen som ble sendt til kommunene spurte vi hvorvidt de ansvarlige for livsmestring mener kurset som helhet er med på å oppnå ulike mål som er satt for dette standardiserte elementet i introduksjonsprogrammet. Figur 7.1 og 7.2 viser resultatene.

Figur 7.1 Som helhet, i hvor stor grad mener du at kurs i livsmestring ... I prosent (n = 116)



Figur 7.2 Som helhet, i hvor stor grad mener du at kurs i livsmestring ... I prosent (n = 116)



Nesten alle som har besvart undersøkelsen i kommunene, ni av ti, mener at kurs i livsmestring i stor eller noen grad bidrar til kunnskap og ferdigheter som gjør det enklere å leve i et nytt land (figur 7.1). Et slikt mål kan både omfatte faktabaserte og eksistensielle utbytter av kurset. Eksempler kan være kunnskap om Helsenorge-appen og hvordan man kan håndtere psykiske vansker, som begge kan være viktige for livet i et nytt land.

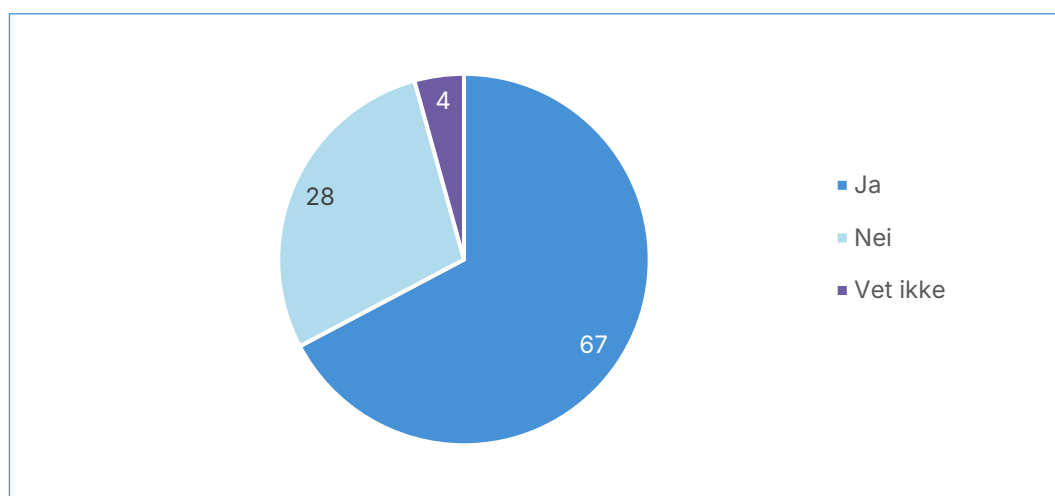
Når vi spør om kurset gir kunnskap om offentlige instanser og systemer, er det tematiske spørsmål vi adresserer. Mer enn ni av ti mener at livsmestring bidrar til dette (figur 7.2) og mer enn åtte av ti mener kurset gjør deltakere i stand til å vite når og hvor de kan søke bistand (figur 7.2). Når det gjelder de mer eksistensielle spørsmålene, viser resultatene at åtte av ti kommuner mener kurs i livsmestring i stor eller noen grad bidrar til at

deltakere blir en ressurs for seg selv, sin familie og lokalsamfunnet (figur 7.1) og tar opp utfordringer med å møte et nytt samfunn med nye forventninger (figur 7.2).

Samlet sett ser vi likevel en tydelig forskjell i vurderingene av ulike måltyper. Det er særlig de ferdighetsorienterte og faktabaserte målene, som økt kunnskap om offentlige instanser og systemer, at respondentene mener kurset bidrar til. Halvparten av respondentene mener kurset bidrar til dette i stor grad, og litt over fire av ti mener at kurset i stor grad bidrar til kunnskap og ferdigheter som gjør det enklere å leve livet i Norge. For mer eksistensielt orienterte mål, som motivasjon, mestring, agens (mulighet til å påvirke egen situasjon) og tillit til offentlige instanser og systemer, er tendensen gjennomgående at respondentene oftere velger svaralternativet «i noen grad» fremfor «i stor grad». Kun 16 prosent svarer «i stor grad» når det gjelder tillit, 17 prosent når det gjelder motivasjon, og 20 prosent når det gjelder mulighet til å påvirke egen situasjon. «I noen grad» er dermed det foretrukne svaret for disse målene. Samtidig viser svarene en gjennomgående og relativt solid tro på at ambisjonene med livsmestringsmodulen i introduksjonsprogrammet i hovedsak nås: Få av de ansvarlige for livsmestring i nytt land mener at kurset i liten eller ingen grad bidrar i tråd med målsettingene.

Vi spurte også om de lokalt evaluerer kurs i livsmestring (figur 7.3). Her ser vi at majoriteten av kommunene evaluerer kurset (67 prosent), mens en tredjedel ikke gjør dette.

Figur 7.3 Evaluerer dere kurs i livsmestring? Prosent (n = 116)



På samme tid som to tredjedeler av kommunene i spørreundersøkelsen rapporterer at de evaluerer kurs i livsmestring, ser vi i figur 7.1. og 7.2 at det er krevende å evaluere hvorvidt kurs i livsmestring lykkes i å nå ambisjonene som er satt. Utfordringen med dette «måleproblemet», er noe vi identifiserer i livsmestringstilbudet lokalt.

7.3 Utfordring: undervisningsmaterieil

Som vist i kapittel 5.3 og 6.2, er det stor variasjon i hva slags kursopplegg kommunene bruker i gjennomføringen av livsmestring i et nytt land. Både IMDi og HK-dir sine veiledere for de to temaområdene er mye brukt. Halvparten av kommunene i spørreundersøkelsen rapporterte at de bruker HK-dirs ressurs i arbeidet med Karrierekompetanse, mens om lag to tredjedeler svarer at de bruker IMDis veileder i arbeidet med Migrasjon, helse og mangfold. Samtidig svarer majoriteten at disse veilederne brukes i

kombinasjon med annet kursinnhold. Dette vitner om at de ansvarlige i de fleste kommuner bruker flere ressurser som et utgangspunkt for å utarbeide undervisningen i livsmestring.

Dette synliggjøres også i casekommunene når vi spør om behov for kursmateriell utarbeidet av nasjonale myndigheter. Flere informanter uttrykker ønske om en mer konkret veileder for gjennomføringen av livsmestring, særlig for Migrasjon, helse og mangfold. Når vi spør om behov for mer kursmateriell eller digitale løsninger, svarer en leder:

Ja, vi burde hatt et opplegg eller et utgangspunkt eller rammeverk, slik at kommunene slipper å sitte på hver sin tue og finne på innhold i noe som skal repeteres år etter år etter år. Det ville være tidsbesparende og en kjemperessurs. Og så kunne vi være sikre på at vi treffer på innholdet, slik at det ikke blir opp til hver enkelt kommune. Da blir det ikke så avhengig av hvilken kommune de bor i, hva deltakerne får. Fagressursen er for rotete, det hadde vært fint med et slidesett med videoer og filmer og et opplegg. Det hadde vært det beste. Et rammeverk med frihetsgrader.

Tilnærmingene blant ledere og undervisere i casekommunene tyder på at det er behov for et undervisningsopplegg som kommunene kan ta i bruk. Det etterlyses for eksempel materiell som filmsnutter og PowerPoint-presentasjoner, og da gjerne i ulike varianter slik at kommunene kan tilpasse til sine målgrupper. I tillegg fremsettes ønsker om et undervisningsopplegg som sier noe om hvordan kunnskap og nye innsikter kan formidles. Enkelte sammenligner med foreldreveiledning, som gis basert på foreldreveiledningsprogrammer som både angir innhold og undervisningsmetoder.

Det er utfordrende for de ansvarlige og undervisere lokalt å svare på om de ønsker digitale læremidler, kanskje fordi dette per dags dato ikke eksisterer og de derfor har lite kjennskap til hva som kan være potensielle digitale læremidler. Selv om vi gjennom datainnsamlingen har fått kjennskap til enkelte eksempler på slike, som kommune E (Oslo) og appen de har utviklet for kurs i livsmestring, er denne til nå i liten grad prøvd ut, og det er dermed vanskelig å si om dette er aktuelt for andre kommuner.

Det er enklere å etterspørre kursmateriell de kan tilpasse og bruke i gjennomføringen av livsmestring. Her identifiserer mange tydelige behov. Kurset blir fort fragmentert, kanskje særlig Migrasjon, helse og mangfold, hvor majoriteten av kommunene både i spørreundersøkelse og casekommuner bruker ulike eksterne innledere i gjennomføringen. Da blir det et behov, noe lederen i sitatet ovenfor illustrerer, for et rammeverk eller undervisningsopplegg som bringer de ulike delene sammen. For enkelte kommuner dekkes dette behovet gjennom kjøp av kursmateriale fra «Mitt Intro» (se kapittel 4.5), hvor de da får tilgang til ferdiglaget innhold som kan tilpasses egen kommune og målgrupper.

Videre kan våre funn tyde på at behovet for ferdig kursmateriell oppleves som mindre for Karrierekompetanse enn for Migrasjon, helse og mangfold. Dette kan ses i sammenheng med at det innen Karrierekompetanse finnes et kompetansehevingstilbud som mange av respondentene i spørreundersøkelsen og casekommunene rapporterer å ha deltatt på. I disse kursene får veilederne blant annet opplæring i bruk av HK-dirs veileder og konkrete praksiseksempler. Dette kan bidra til økt trygghet i rollen og gjøre det

lettere for kommunene å bruke veilederen og utforme egne kursopplegg. I tillegg tyder funnene på at det i noe mindre grad benyttes eksterne innledere i gjennomføringen av Karrierekompetanse. Dette kan gi de ansvarlige større kontroll over innhold og struktur, og redusere risikoen for at undervisningen blir fragmentert.

Samtidig peker både spørreundersøkelsen og casestudiene på et generelt behov for mer sammenhengende og strukturert kursinnhold i livsmestring på tvers av kommuner. Ferdig utviklet kursmateriell, med mulighet for lokal tilpasning, kan bidra til større grad av standardisering i opplæringstilbudet, og dermed til mer likeverdige kurs for deltakere uavhengig av bostedskommune.

7.4 Utfordring: lavt norsknivå og ambisjoner om dialog

Temaområdet Migrasjon, helse og mangfold er anbefalt tidlig i deltakeres program, altså på et tidspunkt hvor norskkunnskapene gjerne er begrenset. På samme tid skal undervisningen preges av dialog og refleksjon, og i Fagressursen pekes det derfor på at det bør brukes tolk eller andre typer språkstøtte. Selv om karrierekompetanse er anbefalt gjennomført i siste del av introduksjonsprogrammet, skjer dette likevel relativt tidlig i integreringsprosessen, særlig fordi mange deltakere har korte introduksjonsprogrammer. Språk kan derfor også være en utfordring når det veiledes i Karrierekompetanse.

Fra evalueringer av foreldreveiledning har vi sett at kommuner som tilbyr veiledning gitt av to veiledere, der den ene snakker deltakernes morsmål, oppnår en engasjert og aktiv gruppe deltakere. Dette var mer krevende å oppnå ved bruk av tolk (Andresen et al., 2025). Samtidig fant vi at veiledere som snakker deltakeres språk ikke var en tilgjengelig ressurs i alle kommuner, og i tillegg at det særlig i distriktene var krevende å få på plass en oppmøtetolk. Dermed var telefontolking enkelte ganger den eneste mulige løsningen. Hvordan løses dette i praksis for livsmestring i introduksjonsprogrammet?

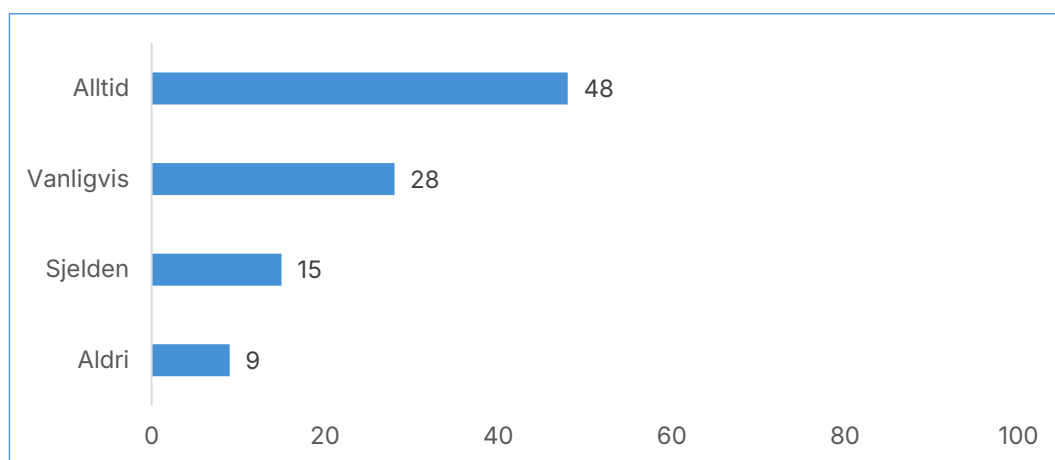
I spørreundersøkelsen stilte vi flere spørsmål om språk. Det var mulig å gi utdypende svar, og flere benyttet seg av dette. I disse svarene, slik vi også ser i casekommunene, fremgår det at språk er en utfordring i livsmestring i et nytt land. Mange kommuner har bosatt flyktninger som snakker ulike språk, og enkelte kommuner organiserer tidspunkt for kurs basert på deltakernes språk. Dette gjør de fordi det må være et visst antall deltakere for å kunne gi et tilbud til en språkgruppe. Slik var det for eksempel i denne kommunen:

De fleste får kurset første halvdel av intro eller før intro dersom det begynner en gruppe på et aktuelt språk. Noen blir ventende litt lenger på grunn av sjeldent språk. Kommunen har ganske mange deltakere med «sjeldne» språk. Kommunen er stor og har mange deltakere ... De fleste får samfunnskunnskap, livsmestring og foreldreveiledning i startfasen, men det er ikke noe system i rekkefølgen. Det som styrer, er språk. Når det samler seg opp nok [deltakere] på et språk, blir det kurs. Eller når noen med et språk har lite tid igjen. Det er en stor koordineringsjobb når deltakertallet er tresifret og språkgruppene er tosifret ... Noen ganger må språk overstyre alt (stor kommune på Vestlandet, fra spørreundersøkelsen).

Det denne kommunen forteller er ikke unikt. Særlig for de som er del av en «sjelden» språkgruppe, det vil si at vedkommende snakker et annet språk enn de aller fleste andre deltakere i introduksjonsprogrammet i kommunen, kan det ta en stund før de får et tilbud om livsmestring. Hvis ikke blir gruppene små, og da er et tilbud om kurs dyrt å gi, spesielt hvis de i kommunen har ambisjoner om å gi kurs i livsmestring med bruk av tolk, noe vi skal se at mange har. I tillegg er det vanskelig å nå ambisjonen om at kurset skal være dialogbasert, dersom det består av én eller kun et par deltakere.

I spørreundersøkelsen spurte vi kommunene om de tilbyr kurs på deltakernes morsmål (figur 7.4). Halvparten av kommunene svarer at de alltid gjør dette, mens to av ti sier at de vanligvis gjør det. Dette betyr at nær 15 prosent sjelden eller aldri gjør dette.

Figur 7.4 Tilbys kurs i livsmestring på deltakernes morsmål? Prosent (n = 116)



Det er imidlertid ikke gitt hva respondentene har tenkt når de krysset av for at de gir et tilbud på deltakernes morsmål. Vi mistenker at en del har tolket dette som at vi spør om de formidler til deltakerne på deres morsmål – noe som *kan* skje med tolk. Når vi i casekommunene stiller spørsmål som har med språk og tolk å gjøre, svares det for eksempel ett sted på følgende måte når intervjuer spør: Har dere med tolker?

Ja, det er litt viktig at den undervisningen her, den er på deres språk. Vi driver ikke norskopplæring. Dette er på deres språk, det er vi nokså tydelige på (kommune D).

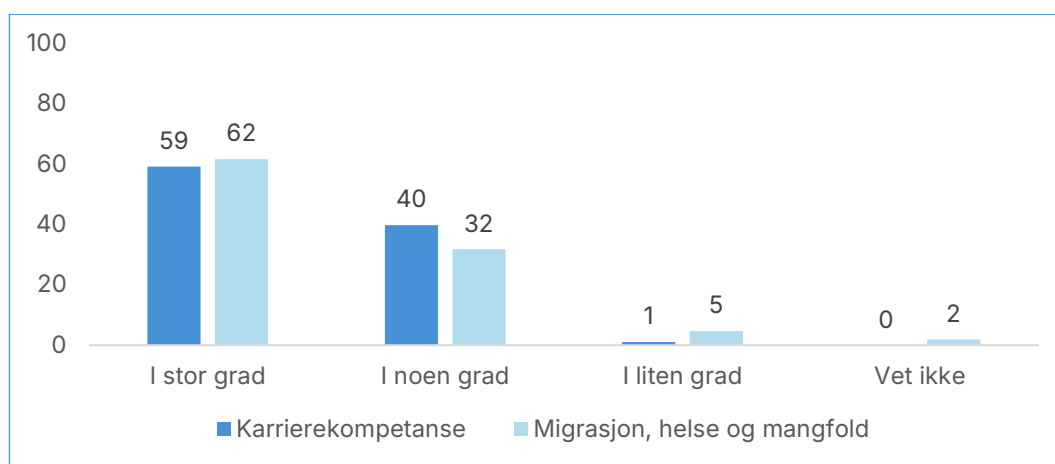
Veilederen mener altså at å bruke tolk i undervisningen, slik de gjør, er å gi undervisningen «på deres språk», altså deltakernes morsmål. Det kan hende at respondenter som har svart på spørreundersøkelsen, tolker dette på samme vis. At andelen som svarer at de tilbyr livsmestring på deltakernes morsmål er så høy, styrker denne antakelsen.

I kommune E (Oslo), der voksenopplæringen har ansvaret for livsmestring, er utgangspunktet at livsmestring gis på norsk. Et voksenopplæringscenter i kommunen forteller at de en gang hadde språkhomogene grupper som ble undervist på eget morsmål av en lærer som behersket dette. Denne løsningen ble beskrevet som ideell, men samtidig «ikke bærekraftig», fordi det var for dyrt og ressurskrevende. I dag tilbys altså livsmestring på norsk, både når dette gis i løpende undervisning og når det gis som feriekurs. Når et nytt tema introduseres, starter man med begrepslæring slik at deltakerne blir

trygge på hva temaet innebærer. Deretter brukes ulike oversettingsapper og ved enkelte anledninger også språkhjelp, for å få kommunikasjonen til å fungere.

I Fagressursen anbefales det at gjennomføringen av kurs i livsmestring gjøres på en måte som legger til rette for en dialogbasert prosess, at det åpnes for refleksjon, trygghet og tillit, og at deltakernes egne ressurser og styrker legges til grunn. På samme tid, ser vi at dette av praktiske hensyn kan være krevende å realisere. Når vi i spørreundersøkelsen spør de ansvarlige om i hvor stor grad temaområdene er lagt opp til å være dialogbasert (figur 7.5), så ser vi at nær seks av ti i stor grad legger opp temaområdene dialogbasert. Svært få kommuner sier at de i liten grad legger opp kurset dialogbasert.

Figur 7.5 I hvor stor grad er temaområdet lagt opp til å være dialogbasert? I prosent (n: Karrierekompetanse = 103, n: Migrasjon, helse og mangfold = 107)



Det er altså en litt større tendens til at Karrierekompetanse gjøres dialogbasert. Dette kan skyldes at tema som her behandles inviterer til dialog og at de ansvarlige følger opp dette. Men dette kan også skyldes at mens Migrasjon, helse og mangfold er anbefalt tidlig i introduksjonsløpet, noe vi har sett at mange kommuner følger opp, er Karrierekompetanse noe som er anbefalt sent i introduksjonsløpet. Det vil si på et tidspunkt hvor flere deltakere vil være i stand til å engasjere seg i en felles diskusjon på norsk.

Det er flere av de ansvarlige i kommunene som i spørreundersøkelsen beskriver at det kan være utfordrende å få til refleksjon og dialog. Enkelte fastslår at balansen mellom å gi kurset som et foredrag og å gi rom for refleksjon kan være utfordrende. Noen beskriver hvordan det å få til diskusjon på tvers av språkgrupper er krevende, og andre hvordan dialogen kan gå tregt i grupper med få deltakere.

Dette er også en problematikk vi kjenner igjen fra casekommunene. Denne kommunen setter ord på utfordringer knyttet til at det kun er én person i en språkgruppe som skal ha livsmestringskurset. Utfordringen ble også beskrevet i enkelte av de øvrige casekommunene som anvender tolk, språkstøtte eller en veileder på deltakeres morsmål:

I vår fikk vi en dame fra Kongo, og det var en dame som var flink til å reflektere, men det er ikke heldig at hun skal ta livsmestringskurset alene. Man må ha en dynamikk i gruppen, seks til ti personer, for å få god gruppedynamikk. Fordi man skal kunne lære av hverandre. Nå får vi enkeltflyktninger fra Sudan, Kongo, og de blir litt borte i den

store mengden ukrainere. Eller så må vi vente med å gi dem kurset, til det kommer flere som deler språk. Optimale gruppestørrelser og tidsplan kan vi ikke planlegge for.

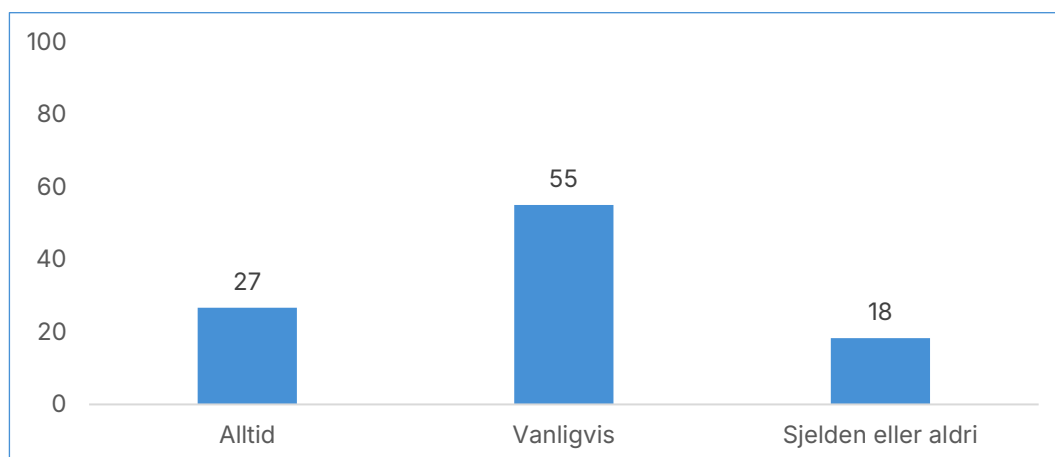
Gode hensikter og ambisjoner lar seg ikke alltid realisere innenfor de praktiske rammene som preger lokale livsmestringstilbud. I en situasjon der de fleste kommuner bosetter færre flyktninger totalt, blir det stadig mer krevende å samle tilstrekkelig mange deltakere med samme språk til å kunne tilby livsmestring med tolk på en måte som også ivaretar dialog og refleksjon.

7.5 Utfordring: bruk av tolk

Da vi i prosjektet om foreldreveiledning i introduksjonsprogrammet stilte spørsmål om språk til ansvarlige i kommunene spurte vi ikke om morsmål, men formulerte vi spørsmålet slik: «Tilbyr dere foreldreveiledning/kurs ved bruk av tolk?» Da svarte 61 prosent at de alltid gjør dette og 15 prosent svarte at de vanligvis gjør det (Andresen et al. 2025, s. 40). Det vil si omtrent samme svarfordeling som når vi spør om hvorvidt livsmestring gis på deltakernes morsmål. Når vi så i undersøkelsen om foreldreveiledning spurte hvorfor de ikke brukte tolk, svarte en tredjedel at de ikke hadde behov, mens nesten syv av ti svarte «annet». På oppfølgingsspørsmål til sistnevnte, forklarte over halvparten at de hadde ansatte/veiledere som snakket deltakernes morsmål og at tolk kun ble brukt dersom dette ikke var tilgjengelig (Andresen et al. 2025, s. 41). I prosjektet om foreldreveiledning var det altså et tydelig mindretall som ga undervisning på deltakeres morsmål (i betydningen å ha veiledere/lærere som selv snakker deltakernes morsmål). At to tredjedeler av kommunene nå disponerer slike undervisningsressurser i livsmestring, er svært lite sannsynlig. Vi mener derfor det er grunn til å tolke den høye andelen som svarer at de alltid eller vanligvis gir livsmestring på morsmålet, som en blanding av at de har flyktningsrådgivere/lærere som snakker deltakeres språk og at de bruker tolk.

Til ansvarlige i kommuner som svarte at de *vanligvis, sjelden eller aldri* tilbyr livsmestring på morsmål, stilte vi oppfølgingsspørsmålet: Tilbys kurs i livsmestring ved bruk av tolk? (figur 7.6) Her svarer omtrent en fjerdedel av de som fikk dette spørsmålet at de alltid bruker tolk. I overkant av halvparten svarte at de vanligvis bruker dette, mens 18 prosent svarer at de sjelden eller aldri bruker tolk i livsmestring. I kommunene som svarer at de bruker tolk alltid eller vanligvis, svarer litt mer enn halvparten at de alltid eller vanligvis bruker tolk som er registrert i Nasjonalt tolkeregister. 35 prosent bruker sjelden eller aldri tolk fra Nasjonalt tolkeregister og 13 prosent vet ikke om tolk er registrert der.

Figur 7.6 Tilbys kurs i livsmestring ved bruk av tolk? Blant veiledere som ikke alltid tilbyr kurs på deltakernes morsmål. I prosent (n = 60)



Oppsummert har måten vi spurte om morsmål og tolk ført til at vi mangler et tydelig svar på hvor mange av kommunene som bruker tolk – alltid eller vanligvis – og hvor stor andel som har veiledere som gir undervisning på deltakernes morsmål. Anslaget tilsier imidlertid at om lag to tredjedeler av kommuner som tilbyr livsmestring benytter tolk eller tilbyr undervisningen ved hjelp av veiledere som snakker deltakeres morsmål. Det er kun tre kommuner som svarer at de verken bruker tolk eller har veiledere på morsmålet.

De ulike tilnærmingene til dette utdypes i åpne svar i spørreundersøkelsen og i case-kommunene vi har besøkt. I kommuner hvor de i spørreundersøkelsen oppgir at de ikke alltid benytter tolk, beskriver mange at dette er noe de etterstreber, men at det av ulike grunner ikke alltid er mulig. Årsaken er ofte anstrengt kommuneøkonomi og at det å benytte tolk er kostbart, men også at det er utfordrende å få tak i en tolk som kan møte fysisk og at telefontolk er krevende å bruke. Flere utdypes i spørreundersøkelsen at de ikke har tilgang til tekniske løsninger som gjør at telefontolk/digitaltolk fungerer optimalt, samt at de ikke synes tolk fungerer i grupper hvor mange ulike morsmål er representert:

Vi vurderer hvor gode norskferdigheter deltakerne har. I kursene vi holder for deltakere med rett og plikt til 10 og 15 timer ... har vi ofte kurs for flere språkgrupper samtidig på grunn av logistikk og gruppedynamikk. Om vi har for mange tolker på telefon, er dette forstyrrende og ødelegger gruppedynamikken. Vi bruker tolk der vi ser det er nødvendig, og deltaker ønsker det. For ukrainerne bruker vi språkstøtte på russisk eller tolk på telefon (stor kommune, Nord-Norge, fra spørreundersøkelsen).

Vi tolker «språkstøtte på russisk» i dette svaret som å være en ansatt i den aktuelle kommunen som snakker russisk. I flere besvarelser fra spørreundersøkelsen oppgis det at de anvender en ansatt som språkstøtte, slik det beskrives i kommunen under om hvorfor de ikke bruker tolk og hvordan de løser språkutfordringer:

Fordi det [tolk] ikke er lovpålagt, samt at det vil være kostbart å leie tolk på fem ulike språk x 30 timer i en kommune i en økonomisk presset situasjon. Vi har en ansatt som snakker ukrainsk og dari. Vedkommende benyttes jevnlig i kurset som tolk (mellomstor kommune i Midt-Norge, fra spørreundersøkelsen).

I enkelte kommuner indikerer svarene fra spørreundersøkelsen at de også bruker deltakere med høyt norsknivå som gjerne i tillegg har vært med på livsmestringskurs flere ganger, for å bistå deltakere som ikke har kommet like langt i sitt norskpensum:

Gruppene er sammensatte og ofte vil man ha en språkstøtte i klassen eller i lærer. Deltakere med lange program gjennomfører gjerne kurset flere ganger, og er med hver gang for å fylle opp gruppene og være en støtte. En deltaker med 2 års program har gjerne livsmestring 2-3 ganger (liten kommune, Østlandet, fra spørreundersøkelsen).

Blant casekommunene vi besøkte var det to (B og C) som benyttet en kombinasjon av lokal språkstøtte (en miljøarbeider og en flyktningrådgiver som snakket flere språk) og tolking via telefon eller via digitale hjelpemidler. Helt konkret betydde dette med dagens deltakergruppe følgende tolkeopplegg i kommune B: ukrainsk via høyttalere, arabisk via telefon til en deltaker (som anvendte øreplugg) og dari via telefon (med øreplugg) til to afghanske deltakere. Når det ble beskrevet hvordan dette fungerte i praksis, var det omtrent slik: Den som underviste sa to–tre setninger. Deretter ble dette oversatt først til ukrainsk, deretter til dari og så til arabisk. Den ansvarlige oppsummerte det slik:

Det var en setning som fungerte ok. Du kommer ikke gjennom så mye, men deltakere får med seg hva som blir sagt. Det er fint med mangfold i klasserommet, men det er veldig upraktisk. Den ene gangen med kun ukrainske deltakere fungerte bedre.

I denne kommunen har de, på oppfordring fra deltakere, endret undervisningen fra mye monolog fra innledere til mer gruppearbeid og refleksjonsoppgaver. Det settes av mer tid til dette og det gjennomføres på individuelle bord etter språkgruppe. Det rapporteres at dette fungerer greit, bortsett fra når det kun er én deltaker i en språkgruppe.

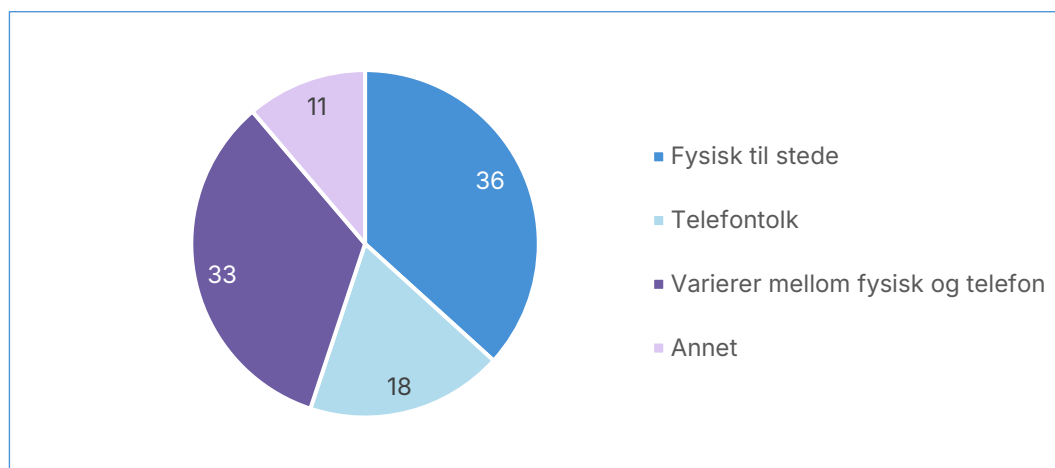
Kommune C brukte også telefontolk i gjennomføringen av kurset, siden dette var det de hadde mulighet og ressurser til. Det ble understreket at de ikke hadde det tekniske utstyret de trengte for å kunne gjennomføre tolking på flere språk samtidig. Den lokale veilederen i migrasjonshelse mente imidlertid det hadde vært bedre med oppmøtetolk:

Med telefontolk så blir samtalen litt unaturlig, men vi er vant med det. Men vi mister noe ... En tilstedeværende tolk blir en del av samtalen som gjør at det flyter litt bedre. Men det er ikke mulig her.

Veilederen beskrev videre at utfordringene med telefontolk var særlig tydelige i kursopplegg hvor intensjonen var diskusjon og refleksjon. Dette krever dialog på måter det er krevende å få til å fungere i et klasserom med flere telefontolker på ulike språk.

Når vi spør respondenter som i spørreundersøkelsen oppgir at de bruker tolk, hva slags tolk det er snakk om, synliggjøres stor variasjon (figur 7.7). Mens nær fire av ti alltid bruker tolk som er fysisk til stede, oppgir to av ti at de kun bruker telefontolk (slik vi har sett i kommune B og C). I overkant av 30 prosent svarer at det varierer om tolken er fysisk eller via telefon, mens de som svarer annet (11 prosent) utdypet at de enten bruker skjermtolk eller har språkstøtter/språkassistenter som brukes som tolk.

Figur 7.7 Hva slags tolk brukes? Blant veiledere som tilbyr kurs med tolk. I prosent (n = 54)



Kommune A bruker tilstedeværende tolker i den første delen av kurset, som i denne kommunen er konsentrert om at deltakerne skal gjøre seg kjent med kommunen og ulike tjenester. Da organiseres deltakerne i klasserommet etter morsmål på ulike bord. De ulike tolkene tar plass sammen med deltakere de skal tolke for. Kurskoordinator forteller at på nåværende tidspunkt har de fem språk det tolkes til for livsmestring. På spørsmål om hvordan dette fungerer når målet er diskusjon og refleksjon, er svaret at det går fint å stille spørsmål. Samtidig sammenligner kurskoordinator livsmestringsundervisningen med et Friskliv-kurs de tilbyr. Dette er et tilbud de har ukentlig, på to og en halv time, i flere uker. Her snakkes det norsk uten tolk, og koordinator forteller at de får til en dialog de ikke får til på livsmestringskurset. Dette har sammenheng med at når de i livsmestring benytter tolk, er det enkleste å holde innlegg som oversettes av for eksempel fem tolker på hvert sitt bord. Slik vi forstår dette, er det mulig å stille spørsmål og få svar på disse i en slik setting, men å få til dialog er utfordrende. Dette går bedre på Friskliv-kurset fordi det tilbys senere i deltakernes program, når deltakerne kan snakke norsk.

I kommune D beskrev de samme praksis som i kommune A. Men basert på erfaring har også de justert ned antallet deltakere og tolker på hvert kurs:

I starten ... Vi hadde 66 deltakere og seks forskjellige språkgrupper. Det var helt kaos! Men vi har funnet en god form, som er maks kanskje 20 deltakere og maks tre språkgrupper samlet. Det fungerer veldig mye bedre.

I kommune D beskrev de også hvordan kvaliteten på tolkene varierte, noe som ytterligere bidro til kaos og usikkerhet både hos deltakerne og de som underviste. Tolkers varierende kvalitet tas opp i samtlige fire casekommuner som anvendte tolk, uavhengig av om tolken var der fysisk eller på telefon.

Samtlige har en praksis der de bestiller tolk fra et byrå (gjennom kommunale avtaler) eller fra kommunens språktjeneste. En del større kommuner har en slik språktjeneste med kommunalt ansatte tolker. Ved å bruke et byrå eller en kommuneansatt tolk, følger (ofte) en forsikring om at tolken som formidles er registrert i Nasjonalt tolkeregister. Men på samme tid finnes det tolker i Nasjonalt tolkeregister med ulik dokumentert kompetanse og med ulik kvalitet. Dette er en kvalitetsforskjell som er erfart og beskrives, og i kommune D har de derfor funnet velfungerende tolker fra ulike tolkebyråer og anvender

disse jevnlig. Kvalitet på tolketjenesten trumfer dermed hensynet til at kommunen ikke alltid har en avtale med byrået som den velfungerende tolken formidles gjennom.

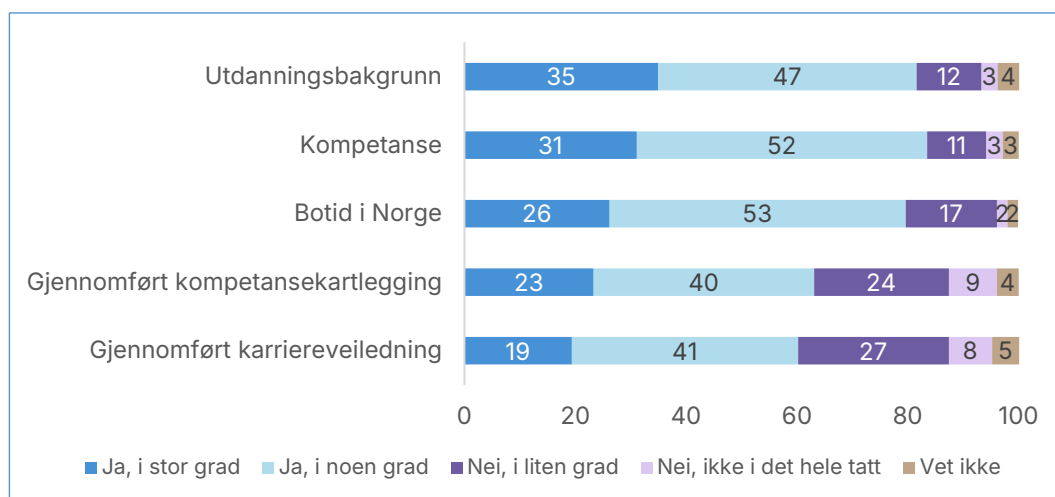
Tilsvarende har de i kommune C opparbeidet seg en «bank» av tolker som de vet at fungerer godt, og som de forsøker å bestille når det er behov for det aktuelle språket. I kurs der det skal være diskusjon, hadde ansatte vi intervjuet erfart at enkelte tolker la til egne synspunkter og følelser og at de ikke klarte å tolke nøytralt. Spesielt når temaene var kontroversielle eller sårbare, som psykisk helse eller spørsmål knyttet til LHBTIQ+. For veilederne hadde det vært vanskelig å fange opp tolking som ikke var nøytral, men de fortalte at dette kunne være mulig å høre på stemmeleiet (til tolken) og på stemningen i gruppen med deltakere. De understreket at det likevel var utfordrende å ha kontroll på hvordan det ble oversatt når ikke de selv kan språket det ble tolket til.

Vi finner at både kommunene som har svart på spørreundersøkelsen og kommunene vi har besøkt løfter frem gruppesammensetning som et viktig element for å få til en god gjennomføring av kurset. Dette handler om flere forhold. Som vi har sett tidligere i kapitlet, er det mange praktiske hensyn som legger føringer for organiseringen av livsmestringskurset. Dette kan gå på bekostning av faglige vurderinger knyttet til gruppesammensetningen, som hvor lenge deltakerne har vært i Norge, hvor godt de behersker norsk, hvilket språk de snakker, hvor mye utdanning de har med seg eller kjønn.

7.6 Utfordring: differensiering av tilbudet

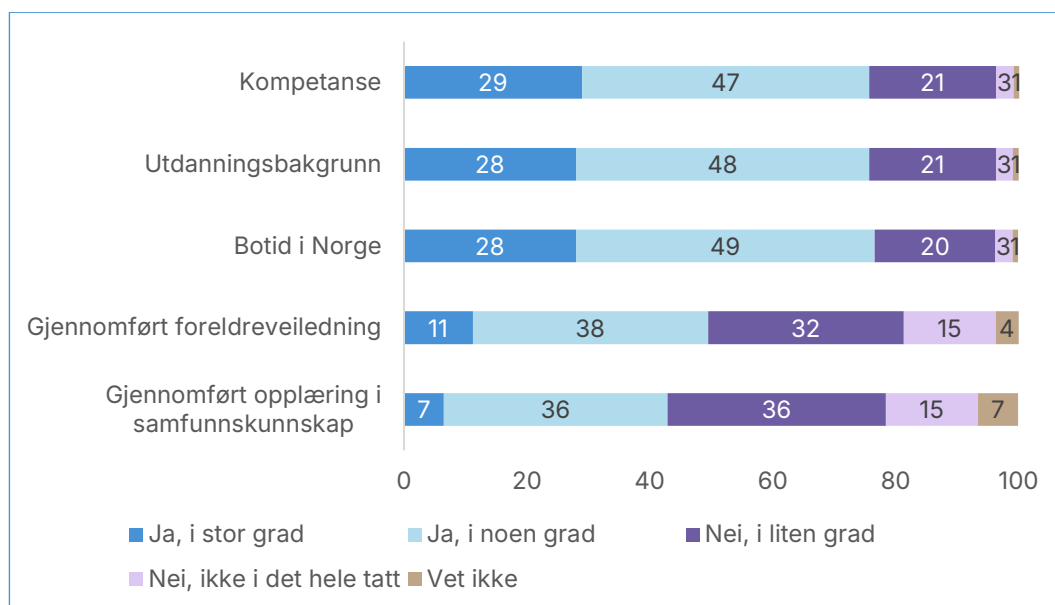
Det er stor variasjon i deltakeres bakgrunn, i utdanningsbakgrunn, yrkeserfaring, helse, familieforhold og hvor langt de har kommet i introduksjonsprogrammet. Dette, kombinert med mål om dialogbaserte kurs som gir rom for refleksjon, gjorde at vi i spørreundersøkelsen spurte de ansvarlige i kommunene om hvorvidt de tilpasser de to temaområdene i livsmestring til deltakerne i gruppen som undervises. For Karrierekompetanse (figur 7.8), oppgir omtrent en tredjedel at de i stor grad tilpasser temaområdet til deltakernes utdanningsbakgrunn og kompetanse. En noe mindre andel oppgir at de differensierer gruppeundervisning basert på botid (26 prosent) og om deltakerne har gjennomført kompetansekartlegging (23 prosent) og karriereveiledning (19 prosent).

Figur 7.8 Tilpasses Karrierekompetanse til deltakernes ... Blant veiledere for temaområdet. I prosent (n = 103)



Vi stilte de samme spørsmålene for temaområdet Migrasjon, helse og mangfold. Her oppgir tre av ti kommuner at de i stor grad tilpasser temaområdet til deltakernes kompetanse, utdanningsbakgrunn og botid. Kun én av ti kommuner oppgir at de i stor grad tilpasser tema til hvorvidt deltakerne har gjennomført foreldreveiledning (11 prosent) og enda litt færre oppgir det samme for gjennomført opplæring i samfunnskunnskap.

Figur 7.9 Tilpasses Migrasjon, helse og mangfold til deltakernes ... Blant veiledere for temaområdet. I prosent (n = 107)



Tilpasning til deltakernes bakgrunn vil i noen grad kreve at gruppene som gis livsmestring settes sammen etter eksempelvis utdanningsbakgrunn. Vi finner eksempler på at dette gjøres i casekommunene. Enkelte problematiserer det å sette deltakere med svært ulike forutsetninger i samme gruppe, og en av kommunene vi besøkte fortalte om utfordringer knyttet til Karrierekompetanse når det er store forskjeller innad i gruppene:

Jeg har hatt Karrierekompetanse to ganger. Jeg så at vi måtte samle en gruppe for å få det til [undervisning på dette språket], men det var så store forskjeller, noen hadde ikke engang gjennomført grunnskole, og noen som var høyt utdannet. Da et det ikke lett å få de til å tenke på samme måte, noen hadde begynt å jobbe da de var 12 år. Det er heller ikke så lett når man får noen som ikke deltar, og jeg tenkte «prøv å bli med i diskusjonen». Det går bedre med dem som har høyere utdanning, men likevel ikke – fordi de synes kurset er noe tull (kommune C).

Denne veilederen har hatt Karrierekompetanse i en gruppe der deltakerne hadde svært forskjellig bakgrunn og ulike forutsetninger. Utgangspunktet for å nyttiggjøre seg Karrierekompetanse var svært forskjellig. Slik vi tolker veilederen, hadde de med lite eller ingen utdanning problemer med å forstå innholdet i kurset, mens de med høyere utdanning forsto det meste, men ikke hvorfor de skulle delta på dette kurset. Erfaringen illustrerer at det å forsøke å nå alle med samme budskap, kan resultere i at man ikke treffer noen. Den samme erfaringen ble redegjort for i en av de andre casekommunene:

Det er ikke hensiktsmessig at Nav [når de bidrar i Karrierekompetanse] sier det samme til en gruppe analfabeter som til en gruppe høyt utdannede. Vi må tilpasse etter bakgrunn, etter utdanning, men også språk. Noen ganger har vi arabisktalende og ukrainere fordi de har høy utdanning, andre ganger med arabisk og pashto, fordi de har lav utdanning (kommune D).

I kommune D har de differensiert en del av undervisningen innenfor tema helse, men da etter kjønn. De har hatt helse for menn og kvinnehelse for kvinner. Dette beskrives også i andre kommuner, men da ofte basert på dels et ønske de har (om å differensiere) og dels gode erfaringer fra kurs hvor det kun har vært kvinner. Utfordringen i kommune D som aktivt har differensiert etter kjønn, er at det er vanskelig å finne fagfolk som kan og vil snakke til menn i introduksjonsprogrammet om helse og om rollen som mann:

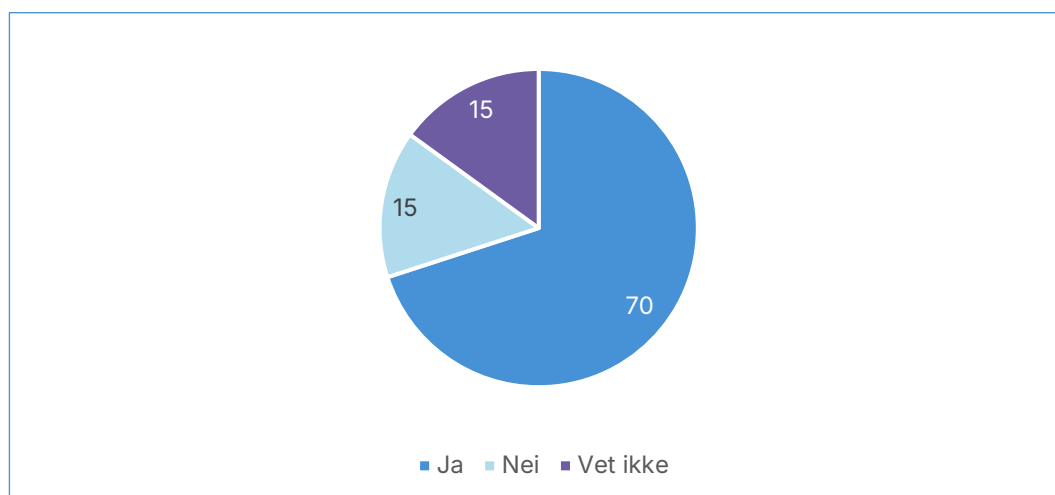
Der ønsker vi å bli enda bedre, vi sliter med gode mannesamarbeidspartnere som kan være gode forbilder. Som kan snakke om mannsrollen, komme til nytt land og miste statusen man hadde som mann der man kom fra. Hvordan være stolt av å være mann her. Helse [prostata, psykisk helse]. Vi føler at det er vi damene som snakker om *alt*.

Spørreundersøkelsen og besøkene i casekommuner indikerer at det ikke alltid er enkelt å differensiere basert på bakgrunn. De ansvarlige i kommunene må ofte velge mellom svært små grupper eller større grupper med stor variasjon i forutsetninger. Enkelte mener imidlertid at man uavhengig av bakgrunn, språk, utdanningsnivå eller botid i Norge, kan sitte igjen med de samme spørsmålene og at utdanning ikke nødvendigvis sier noe om evnen til refleksjon. Ett eksempel er en av de private tilbyderne av digitale tilbud:

De er interessert i mye av det samme selv om de har ulik bakgrunn. De lurer på økonomi i Norge. Hvordan det fungerer med lønn, feriepengene, hvordan kjøpe seg bolig, med bank og hvordan det fungerer med fastlegeordning og få hjelp til ulike ting. De er interessert i sine rettigheter. De er opptatt av å vite muligheter i Norge og hvordan arbeidsgiver tenker (Lingu).

Eksempelene som nevnes her er det vi tidligere har kalt tematisk- og faktabasert. Og her er observasjonen som nevnt at det er mange av de samme spørsmålene uansett. Det kan bli mer komplisert når det som formidles og diskuteres er av mer eksistensiell eller personlig karakter, for eksempel om mannsrollen i et nytt land der statusen din ikke nødvendigvis er den samme som i opprinnelseslandet eller spørsmål om kvinnehelse.

Figur 7.10 Identifiserer dere deltakere med særlig behov for oppfølging gjennom kurs i livsmestring? I prosent (n = 116)



I spørreundersøkelsen spurte vi kommunene om de gjennom livsmestringskurs identifiserer deltakere med særlig behov for oppfølging (figur 7.10). Majoriteten av kommunene gjør dette, mens de resterende kommunene enten ikke identifiserer slike deltakere (15 prosent) eller ikke visste om det gjøres (15 prosent). På oppfølgingsspørsmål til respondentene som svarte at de identifiserer deltakere med behov for oppfølging, svarte 85 prosent at disse får ytterligere oppfølging i eller utenfor livsmestringskurset.

I kommune E (Oslo) har de også samarbeidet på tvers av voksenopplæringscentre for å utvikle innhold som kan brukes i kurset. I dette arbeidet har også andre tjenester i kommunen vært engasjert og innholdet er samlet på Teams/itslearning. Ved en VO har de laget en rekke filmsnutter om tema som inngår i livsmestring (basert på Fagressursen). Disse filmsnuttene er samlet i en app som deltakerne etter hvert tar i bruk. Filmene bygger på korte tekster og det er brukt KI for å konstruere avatarer («mennesker»). Både avatarenes utseende og stemmer er KI-konstruert, og de snakker 16 ulike språk. Intenjonen er at deltakerne skal kunne se en kort film på morsmål på sin telefon, før de for eksempel skal lære om migrasjonsprosessen. Deltakerne samles deretter i klasserommet for ordinær undervisning, diskusjon og refleksjon på «enkel norsk». Dette tekniske hjelpemiddelet er ikke tatt i bruk ved alle VO som gir opplæring i livsmestring i kommunen, men den er mer eller mindre klar og appen er mulig å laste ned.

Voksenopplæringscenteret, som siden 2023 har arbeidet med å utvikle filmer og en app, har flere ganger testet tekster, språk og avatarer på deltakerne. Målet er å utvikle avatarer som i utseende ligner personer som snakker det aktuelle språket, samtidig som både kjønn og et mangfold av utseender er representert i ulike tema. Hun som arbeider med dette ved voksenopplæringen forteller at noe av det mest krevende er å lage filmer som introduserer temaene tilpasset deltakere med ulik mengde utdanning:

Det er jo da mennesker med høy utdanning som har prøvd å skrive manus [til filmene] så klart og tydelig som mulig. Men det som da skrives er på et nivå vi ikke er bevisst at er for høyt. Så det har jo vært en tilbakemelding fra klasser der deltakerne ikke har

tidligere skolegang eller lite skolegang: De sliter med å forstå innholdet (lærer, voksenopplæringscenter, kommune E (Oslo)).

Denne læreren påpeker en utfordring hun erfarer når det skal lages filmer til tema i livsmestring: Deltakere har forskjellig utgangspunkt. Mens enkelte har høyere utdanning fra hjemlandet, har andre ingen utdanning. Kurs i livsmestring har så langt ikke vært differensiert etter utdanningsbakgrunn, men fra 1. januar 2026 er dette endret. Vi gjennomførte datainnsamlingen før denne endringen var igangsatt. Dermed ble utfordringen som ble beskrevet av læreren over tydelig: Det er forskjeller i deltakeres forutsetninger, ikke bare relatert til språk, men også avhengig av hvor mye utdanning de har.

7.7 Oppsummering

Livsmestring i et nytt land rommer både tematiske og faktabaserte deler, i tillegg til mer eksistensielle ambisjoner knyttet til refleksjon, identitet og mestring. Disse to tilnærmingene eksisterer side om side lokalt, men de stiller ulike krav til undervisning, språkstøtte og organisering, og de er i ulik grad egnet for evaluering.

I kommunene ser vi to hovedtilnærminger til livsmestring. Den ene er tematisk og faktabasert, der kurset forstås som en rekke konkrete tema som deltakerne skal lære om. Den andre er en eksistensiell tilnærming, der kurset skal bidra til personlig utvikling, refleksjon rundt egen rolle i et nytt samfunn og bevisstgjøring om egne ressurser. Begge tilnærmingene bygger på Fagressursen, men de krever ulike pedagogiske opplegg. Når kommunene etterlyser «mer materiell», handler dette ofte om et undervisningsopplegg som kan gjøre det enklere å nå de mer eksistensielt innrettede ambisjonene for kurset.

Temaområdet Migrasjon, helse og mangfold skal gjennomføres tidlig i programmet, samtidig som dette skal være dialogbasert og refleksjonsorientert. Dette skaper utfordringer når mange deltakere har lavt norsknivå og gruppene består av flere språkbakgrunner. Omtrent to tredjedeler av kommunene bruker derfor tolk, språkstøtte eller ansatte som behersker deltakernes morsmål. Andre gir tilbudet på norsk, støttet av oversettingsapper, filmsnutter og enkelte ganger deltakere som har kommet lenger i norskopplæringen. Likevel beskrives betydelige utfordringer med å få til god dialog i klasserom med mange språkgrupper og/eller flere samtidige tolker.

I tillegg til språk peker mange på behovet for differensiering ut fra andre forhold, som utdanningsbakgrunn, yrkeserfaring, botid og kjønn. En betydelig andel kommuner gjør slike tilpasninger, men gruppestørrelser, økonomi og tilgang på ressurspersoner setter klare begrensninger. Små grupper gir lite gruppedynamikk, mens store og sammensatte grupper gjør det vanskelig å tilrettelegge undervisningen slik intensjonen tilsier. Særlig er bruk av tolk og språkressurser kostnadskreven og påvirket av lokal økonomi.

Samlet sett viser funnene at kommunene håndterer kurs i livsmestring i et nytt land på ulike måter, og at ambisjonene i stor grad er kjent og støttes. Samtidig er det tydelige strukturelle og praktiske rammer som påvirker mulighetene for å realisere et dialogbasert, refleksjonsorientert og differensiert undervisningsopplegg i tråd med intensjonene.

8 Resultater, diskusjoner og anbefalinger

I dette avsluttende kapittelet besvarer vi de overordnede problemstillingene i forskningsprosjektet. Vi diskuterer også sentrale utfordringer og spørsmål som resultatene våre har bidratt til, og avslutter med fire anbefalinger.

Vi begynner med **hvem** som får tilbud om livsmestring i introduksjonsprogrammet, **hvordan** tilbudet gis, **når** i introduksjonsprogrammet det gis og med **hvilket** innhold. Deretter oppsummerer vi hvilke tjenester som har ansvar for kurs i livsmestring lokalt, og om og hvordan det arbeides på tvers av tjenester. Vi drøfter også kravene til faglige kvalifikasjoner til dem som gir tilbudet.

Videre diskuteres to utfordringer som fremtrer i vår utforsking av hvordan livsmestring tilbys i introduksjonsprogrammet: Den første gjelder mangfoldet av morsmål blant deltakerne og ambisjonen om å gjennomføre et undervisningsopplegg med dialog og refleksjon tidlig i introduksjonsløpet, før deltakerne har rukket å lære mye norsk. I tillegg handler behovet for å differensiere tilbudet ikke bare om språk. Den andre utfordringen gjelder livsmestringskursets plass i et helhetlig introduksjonsprogram.

Avslutningsvis drøfter vi i hvilken grad ambisjonene for *Livsmestring i et nytt land* oppfylles, og vi presenterer fire anbefalinger.

I drøftingen av resultatene diskuterer vi om de ansvarlige lokalt iverksetter i tråd med nasjonale intensjoner. Og, dersom de ikke gjør det, hva som er mulig å si om årsakene til dette. Vi anvender – som et analytisk verktøy – det vi innledningsvis i denne rapporten beskriver som ulike svikter: **Styringssvikt** er dersom staten ikke evner å iverksette fastsatt politikk. **Samordningssvikt** viser til manglende samordning og samarbeid om organisering og innhold i offentlige tjenester. Mens **aktørsvikt** er manglende oppfølging av statlige styringssignaler. Dette kan både skyldes uenighet om hva som er det riktige å gjøre og manglende prioriteringer. Manglende oppfølging kan også handle om **ressursvikt**. Det vil si at det lokalt ikke er tilstrekkelig med penger eller kompetanse til å iverksette det nasjonale myndigheter har bestemt. Når disse ulike sviktene trekkes inn i diskusjonen, er det mulig å bli litt klokere på hvorfor noe eventuelt ikke blir som intendert.

8.1 Hvem får livsmestring og hvordan

Hvordan iverksettes kurs i livsmestring i et nytt land som del av introduksjonsprogrammet i kommunene?

I spørreundersøkelsen oppgir de aller fleste kommuner at alle deltakere som har rett til livsmestring som del av sitt introduksjonsprogram, får tilbud om kurset. Deltakere med midlertidig kollektivt opphold som frem til 1. januar 2026 ikke har hatt rett til tilbudet, får det likevel i stor grad. Syv av ti kommuner gir kurs helt eller delvis også til denne gruppen deltakere. Det kvalitative datamaterialet gir tydelige indikasjoner på hvorfor: Ukrainske deltakere oppleves å trenge livsmestringstilbudet i like stor grad som øvrige deltakere. I tillegg er det gjerne et behov for å ha et tilbud til ukrainske deltakere når de øvrige får livsmestringskurset, for eksempel i ferier.

Når får deltakere så tilbud om kurs i livsmestring? Svarene i spørreundersøkelsen tilsier at temaområdet Migrasjon, helse og mangfold gis i første halvdel av introduksjonsprogrammet i over halvparten av kommunene. Dette er i tråd med forskriften. Forskriften tilråder videre at temaområdet om Karrierekompetanse gis i siste halvdel av introduksjonsprogrammet. Her viser resultatene fra spørreundersøkelsen imidlertid at det er en større andel som får det i første del av programmet enn i siste. Over halvparten av deltakerne får også begge temaområder i ferier. Svarene indikerer at deltakere i samme kommune får livsmestring til litt ulike tider, eller alternativt – at de får det flere ganger.

Det kvalitative materialet, basert på fem casekommuner med ulik størrelse og geografisk plassering, gir innsikt i tendensene fra spørreundersøkelsen: I flere av kommunene gis livsmestringstilbudet både som en del av løpende undervisning og som feriekurs. Deltakere i introduksjonsprogrammet skal ha et heldags- og helårstilbud, som også skal dekke fire uker sommerferie, i tillegg til vinter- og høstferie. I disse periodene er voksenopplæringen stengt, og kommunene må derfor finne alternative løsninger lokalt. Tidligere evalueringer av introduksjonsprogrammet har synliggjort at det oppleves krevende å fylle disse ukene med et faglig godt innhold (Djuve et al. 2017, s. 90; Kavli et al., 2022; Tyldum et al., 2024). Livsmestring oppleves, slik flere kommuner beskriver det, som godt egnet for feriekurs. Det er obligatorisk for deltakere, det har et angitt tematisk oppsett og det kan la seg gjennomføre innenfor en avgrenset tidsperiode.

Vi finner videre en tendens til å gi flere timer enn minstekravet på ti timer i *Migrasjon, helse og mangfold*. I spørreundersøkelsen oppgir de ansvarlige i seks av ti kommuner at de gir mer. Slik er det ikke i samme grad med *Karrierekompetanse*, hvor kun tre av ti kommuner gir mer enn minstekravet på femten timer. Det kvalitative materialet tyder på at dette henger sammen med at temaene i *Migrasjon, helse og mangfold* i stor grad overlapper med innholdet i andre deler av introduksjonsprogrammet. Som beskrevet i kapittel 3, behandles flere av disse temaene også i norsk, samfunnskunnskap og foreldreveiledning. Helse og livsstil er et eksempel på tema som trekkes frem som viktig i livsmestringstilbudet av flere kommuner, spesielt med vekt på psykisk helse. Det beskrives hvordan dette for enkelte deltakere er et begrep som må forklares («alle har en psykisk helse»), samtidig som det aktualiseres i lys av deltakernes erfaringer, både knyttet til krig og konflikt i hjemlandet, flukt til Norge og overgang til samfunnet her. Det beskrives hvordan de som gir tilbudet lokalt både foreleser om og diskuterer de ulike mentale fasene flyktninger kan gå gjennom i migrasjonsprosessen. Flere peker også på at mange menn opplever et statusfall og møter forventninger til å tilpasse seg en mansrolle som de ikke kjenner fra før.

I enkelte casekommuner finner vi en ambisjon om å tenke på livsmestringstilbudet som en helhet som gis som en del av løpende undervisning og veiledning. Ambisjonene er gjerne tydelig orientert mot å oppfylle de overordnede målene for kurs i livsmestring: å styrke deltakernes motivasjon og mestring i møte med nye forventninger i et nytt samfunn, blant annet ved å identifisere og ta i bruk egen kompetanse og ressurser. Dette omfatter også forståelse for hvordan en selv og familiemedlemmer kan reagere på migrasjonsprosessen, rolleforståelse, tillit og verdighet. Dette beskriver vi som en *eksistensiell og «leve-livet»-orientert tilnærming* til hva livsmestringstilbudet skal bidra med. I kommuner som arbeider på denne måten, oppleves det mindre viktig å telle nøyaktig

antall timer og anslaget er gjerne at det gis mer enn normalt. I andre kommuner er en alternativ tilnærming til livsmestringskurset mer fremtredende, det vi omtaler som en *faktatilnærming*. Her ligner livsmestringstilbudet mer på en tematisk timeplan, med innhold som kan inkludere alt fra inneklima og søppelsortering til kosthold for god helse og praktisk bruk av ulike apper for helse, kollektivtransport og bank. Denne tilnærmingen er særlig tydelig når livsmestring tilbys som feriekurs. Det er viktig å understreke at begge tilnærmingene gjerne eksisterer side om side i kommunene. Å mestre livet i et nytt land forstås både som et spørsmål om faktisk kunnskap og om eksistensiell refleksjon. Likevel finner vi at det som oftest er én av tilnærmingene som dominerer..

De ansvarlige for tilbudet i nesten alle kommunene som har besvart vår spørreundersøkelse, mener at deres tilbud dekker begge temaområdene livsmestringstilbudet skal bestå av. Likevel finner vi altså i det kvalitative materialet en god del variasjon i hvordan ulike tema vektlegges og i tilnærminger til hva som er ambisjonen med tilbudet. Vår antakelse er likevel at temaområdene Migrasjon, helse og mangfold og Karrierekompetanse fint rommer alt dette, noe som forteller at selv om livsmestring er tydelig beskrevet fra nasjonale myndigheters side og det kan forstås som standardisert, er det likevel rom for stort mangfold i gjennomføringen lokalt.

8.2 Ansvar for og samarbeid om livsmestringstilbudet lokalt

Hvem har ansvaret for tilbudet om livsmestring i et nytt land, og hvordan samarbeides det på tvers av tjenester lokalt? Resultater fra spørreundersøkelsen viser at ansvaret for livsmestringstilbudet hviler tyngst på flykningtjenesten. Dette er tydeligst for Karrierekompetanse, i åtte av ti kommuner har flykningtjenesten ansvaret for dette, enten alene (50 prosent) eller sammen med voksenopplæringen (VO) og karrieresenteret (som fylkeskommunene har ansvaret for). I ansvaret for Migrasjon, helse og mangfold er fortsatt flykningtjenesten involvert i åtte av ti kommuner, men de har noe sjeldnere ansvaret alene (45 prosent). Ansvaret er gjerne delt med både VO og de lokale helsetjenestene (25 prosent) og i enkelte tilfeller kun med VO (ti prosent). Tendensen til at ansvaret for tilbudet deles, er altså også tydelig.

Vi finner at flykningtjenesten i stor grad er involvert i denne delen av introduksjonsprogrammet og at dette gjelder begge temaområder. Likevel finner vi at det i to tredjedeler av kommunene oppgis at det er ulike personer som veileder i de to temaområdene, noe som tyder på større forskjeller i hvem som gir tilbudet enn hvem som har ansvaret.

I mange kommuner hentes det inn kompetanse og innledere fra andre deler av det kommunale tjenesteapparatet eller sivilsamfunnet. Forskjellene tydeliggjøres i intervju materialet, hvor det er en viss tendens til først og fremst å oppfatte Karrierekompetanse som arbeidsrelevant, eller slik en lærer ved VO beskriver kurset, at det er «skjult arbeidsrettet». Denne læreren er av den oppfatning at hele livsmestringstilbudet bidrar til å styrke deltakere i møte med yrkeslivet, men hun har erfart at dette ikke nødvendigvis er en oppfatning som deles av ansatte i andre deler av tjenesteapparatet.

Koblingen mellom forebygging av helseutfordringer, noe kurs i livsmestring på sitt beste kan bidra til, og muligheter i arbeidsmarkedet oppfattes ikke som opplagt av alle som jobber med introduksjonsprogrammet. Dette til tross for andre forskningsbidrag som

viser at en betydelig andel av deltakere i introduksjonsprogrammet får en diagnose i løpet av programperioden. Fire av ti fikk en muskel/skjelettdiagnose og to av ti en psykisk diagnose. Dette påvirket deres overgang til arbeid (Thorsteinsen & Gleditsch, 2025).

Bildet som tegnes, basert på spørreundersøkelsen, er at ulike deler av det lokale tjenesteapparatet er involvert, både på ansvars- og tilbudssiden. Men betyr dette at det samarbeides mellom tjenestene om å gi et omforent tilbud? Det kvalitative intervjumaterialet forteller at *det* ikke nødvendigvis er tilfellet. Vi ser en tendens til at det å plassere ansvaret for hele eller deler av kurset i enten flyktningtjeneste eller VO, kan føre til at de som har lite ansvar for livsmestring i et nytt land også har lite kunnskap om hva kurset går ut på og kan bety for deltakerne. Konklusjonen hos de som er lite eller ikke involverte, kan da bli at kurs i livsmestring er en unødvendig del av introduksjonsprogrammet. Eksempelene synliggjør at samordningssvikt kan gjøre seg gjeldende lokalt. Til tross for at ulike tjenester lokalt har ansvar for deler av introduksjonsprogrammet, er det langt fra opplagt at de samarbeider om tilbud. De kvalitative dataene våre indikerer at dette kan ha flere årsaker – det kan skyldes mangel på tid og prioritering, men det kan også skyldes ulike tilnærminger til livsmestring som del av et samlet introduksjonsprogram. Hovedmålet med introduksjonsprogrammet er overgang til arbeid eller utdanning. Hvordan livsmestring kan bidra til det, er ikke like åpenbart for alle.

Vi finner også ulike tilnærminger til bruk av eksterne innledere. Mens disse enkelte steder får en tematisk overskrift som utgangspunkt for sitt bidrag og dernest står nesten fritt til å si det de ønsker, arbeides det andre steder sammen med de som gjester livsmestringstilbudet om hvordan opplegget best kan tilpasses de ulike deltakerne og for at tilbudet skal bli helhetlig. Men selv i kommuner hvor samarbeidet mellom ulike tjenester er tett, erfarte vi i enkelte gruppeintervjuer at disse også ble en mulighet for gjensidig informasjonsutveksling mellom ulike tjenester som møter introduksjonsdeltakerne.

8.3 «De som underviser må vite hva de gjør»

Kravene til de som gir tilbudet om livsmestring, er at de besitter veilednings- eller undervisningskompetanse og har kompetanse innenfor temaområdet. Vi finner at det siste er mest utbredt blant de hovedansvarlige for de to temaområdene. Det er også om lag seks av ti som har veilednings- og/eller undervisningskompetanse. Når det gjelder Karrierekompetanse er det opprettet et eget kurs i kompetanseheving i Karrierekompetanse ved USN. Dette er et kurs som mer enn halvparten av de som besvarte spørreundersøkelsen hadde deltatt på, og vi snakket med flere i casekommunene som hadde deltatt. Tilsvarende kompetanseheving finnes ikke for Migrasjon, helse og mangfold.

Vi finner også at om lag halvparten oppgir at de i sitt kursopplegg for Karrierekompetanse anvender HK-dirs veileder med casehistorier. Til sammenligning er det innenfor Migrasjon, helse og mangfold seks av ti som bruker IMDi sitt kursopplegg. Forskjellene er altså ikke så store. Samtidig er det en enda litt større andel som anvender kursopplegg de selv har laget lokalt, innenfor begge temaområder.

Kompetansekrav og nasjonalt utarbeidede kursopplegg er – sammenlignet med hva som er tilfelle når foreldreveiledning gis som del av introduksjonsprogrammet – mindre formalisert og standardisert. I foreldreveiledning finnes faglig utviklede program som

anvendes i majoriteten av kommuner. Disse beskriver både tematisk innhold og et undervisningsopplegg for hvordan denne formidlingen kan foregå. For å kunne anvende disse foreldreveiledningsprogrammene, er det krav om sertifiserte veiledere. Dette er noe de aller fleste kommunene har, enten i flyktningtjeneste/VO eller ved å benytte sertifiserte veiledere som hentes inn spesifikt for kurset fra andre tjenester i kommunen, fra nabokommuner eller sivilsamfunn (Andresen et al., 2025, s. 37).

For livsmestring er det en betydelig andel kommuner som til en viss grad lager eller tilrettelegger innholdet selv. Dette gjøres i hovedsak innenfor hovedtematikene som beskrives i forskrifter og Fagressurs, men likevel på mangfoldig vis og av ansatte og frivillige med ulike faglige kvalifikasjoner. Det må til en viss grad være en bredde i de som underviser og veileder i et anbefalt kursopplegg som spenner fra psykisk helse, via negativ sosial kontroll til refleksjoner over hva deltakeren har av kompetanse.

Samtidig påpekes det lokalt at livsmestringskurset er et viktig og krevende opplegg å ha ansvaret for. Ved noen av voksenopplæringene vi besøkte påpekes det at å undervise i livsmestring ikke er for alle og at de som gjør det «skal vite hva de gjør». Det understrekes både i de nasjonale retningslinjene og av de som underviser lokalt, at ingen deltakere kan tvinges til å dele egne historier og erfaringer. Livsmestring er likevel et kurs der ambisjonene er at deltaker skal reflektere over og gå i dialog med andre om egne erfaringer og hverdagen i et nytt land. Da kan det komme opp sensitive tema. I casekommunene nevnes det for eksempel at deltakere enten i kurset eller i etterkant deler erfaringer med vold i oppveksten eller i familien, og om medbrakte traumer fra krig og flukt. I tillegg er en av ambisjonene å få deltakere til å se, anerkjenne og anvende egne kvalifikasjoner, både de formelle og uformelle. Hva slags undervisningsmetoder eller metodikk er best for dette formålet? Her erfarer vi at det er en del prøving og feiling.

Når vi spør de som gir dette tilbudet lokalt om de har behov for nasjonale digitale tilbud, er det flere som nevner at et kursmateriale som ferdiglagde PowerPoint-presentasjoner kunne vært nyttig. At kursopplegget «Mitt Intro» som er utviklet av en kommune og selges til flere er såpass utbredt, må forstås i lys av et slikt ønske. Likevel synes behovet for en undervisningsmetodikk, en måte å jobbe med vanskelige og mindre vanskelige spørsmål på, å være større. Er man sertifisert som ICDP-veileder i foreldreveiledning, har man ikke bare blitt innsatt i tema som er viktig i foreldreskapet, men også fått lære en metodikk for hvordan holde slike kurs i mangfoldig sammensatte foreldregrupper. Det finnes ikke noe tilsvarende for livsmestring.

Vi har sett at den rapporterte bruken av private tilbydere innenfor livsmestring i et nytt land er betydelig mindre enn den er for foreldreveiledning. Samtidig har vi registrert flere tilbydere. Ingen har spesialisert seg på dette undervisningstilbudet, og de tre virksomhetene vi har intervjuet, tilbyr livsmestring på ulikt vis. Det er mulig å kjøpe dette både på deltakeres morsmål (Atlas Kompetanse og NOMKUS) og på norsk (Lingu). De som underviser synes å ha en bredde i undervisnings-, veileder- og flerkulturell kompetanse som ligner den som finnes lokalt. Innholdet tar, som i kommunene, utgangspunkt i de nasjonale retningslinjene og Fagressursen. Men det synes å være noe av det samme mangfoldet i tilnærminger og vektlegginger som vi finner i kommunene.

8.4 Refleksjoner på «enkel norsk»

Deler av livsmestringsprogrammet, særlig temaområdet som omfatter migrasjonsprosess og helse, skal gis tidlig i deltakernes introduksjonsprogram. Tilbudet skal gis i grupper og være dialog- og refleksjonsbasert. Samtidig innebærer tidlig i programmet at deltakerne i liten grad kan norsk. Mange kommuner bosetter dessuten flyktninger med ulike landbakgrunner og morsmål, som ofte skal ha livsmestring samtidig. I flere av casekommunene beskrives derfor løsninger med flere språkgrupper og flere tolker i samme klasserom, der det både skal formidles innhold, reflekteres og diskuteres. Dette er krevende og resultatet blir ofte en undervisningsform preget av budskapsoverføring og foredrag, med mindre rom for dialog og refleksjon. Dette skyldes verken manglende forståelse hos kurslederne for dialogens betydning eller manglende vilje til deltakelse blant deltakerne, men rammebetingelser som i liten grad fremmer refleksjon og dialog. Utfordringen kan derfor i mindre grad forstås som aktørsvikt og i større grad som styringssvikt: Ambisjoner om både tidlig gjennomføring i introduksjonsløpet og refleksjons- og dialogbasert undervisning er krevende å forene i praksis.

I møte med disse utfordringene tas det i bruk minst to strategier: 1) livsmestring gjennomføres så godt det lar seg gjøre, men det erkjennes at dialog og refleksjon i større grad lar seg realisere senere i løpet, når deltakerne har utviklet et felles språk for diskusjon og refleksjon (norsk). 2) Det utvikles kreative løsninger. Et eksempel fra casekommunene er en app med KI-genererte filmsnutter på 16 språk. Tanken er at deltakere introduseres for tema og begreper på eget språk i forkant og er forberedt til de fysiske livsmestringstimene. Undervisningen foregår deretter på norsk, først med først begrepsutvikling, deretter informasjon og kunnskapsformidling, og til slutt forsøk på diskusjon på «enkel norsk». Dette er et ambisiøst prosjekt, som man søker å prøve ut og teste i nær dialog med deltakere. Et annet eksempel er fra en kommune der ansatte i barnevernet deltar aktivt i livsmestring. Hun innleder, før det åpnes for spørsmål og diskusjon organisert i språkgrupper. Ved hvert bord deltar en barnevernsansatt og en tolk sammen med deltakere som deler morsmål. Modellen er desentralisert og ressurskrevende, men barnevernsansatte i kommunen ser innsatsen som en investering, med potensial for å redusere konfliktnivået i framtidige møter mellom barnevernet og flyktningsfamilier.

De fleste kommunene gir et tilbud ved hjelp av tolk eller ved at den som gir tilbudet snakker deltakeres morsmål. Når det brukes tolk er det stor variasjon i hva slags tolketjeneste som benyttes. Besøkene i casekommuner gir innsikt i krevende erfaringer med særlig telefontolkning, som er eneste mulighet i deler av Norge. For en ting er å ha tre, fire eller fem fysiske tolker til stede i klasserommet, noe annet er å ha flere telefon- eller digitale tolker til stede samtidig. Øreplugger, som en del deltakere da anvender, er ikke dialogfremmende. I tillegg tilkjennegis ulike erfaringer med kvaliteten på tolkene og at det kan være vanskelig å vite «hva man får» når det tolkes. Enkelte casekommuner har derfor laget seg en «bank» med tolker de har god erfaring med og som brukes fast.

Når tolk ikke anvendes, er argumentet først og fremst at det er dyrt, særlig fordi mange språkgrupper i en klasse fører til behov for flere tolker på én gang. Det kan bli dyrt, og dette er det tydeligste tegnet på ressursvikt vi finner i datamaterialet. Samtidig finnes det også eksempler på kommuner som har endret måten de bruker tolk på, etter å ha

fått tilbakemelding fra deltakerne om at det fungerte dårlig. Så hvordan tolk brukes kan også være et resultat av ulike prioriteringer og handlingsrom i den enkelte kommunen.

Et siste kompliserende element er at deltakere i tillegg til å ha ulike morsmål også har ulik utdanningsbakgrunn (fra ingen utdanning til høyere utdanning), har rukket å lære seg norsk i større eller mindre grad, og er ulike i bakgrunnsvariabler som alder og kjønn. Mens enkelte understreker at deltakerne likevel kan ha en del til felles, er det andre som vektlegger hvordan disse forskjellene skaper behov for ulike undervisningsopplegg. Dette er noe kommunene ikke alltid har anledning til å gi, ettersom det i samme klasserom kan være deltakere som representerer hele denne bredden.

8.5 Livsmestring som del av helheten i introduksjonsprogrammet

Vi viste i kapittel 3 til hvordan tematikken i livsmestring overlapper med andre deler av introduksjonsprogrammet. Programmets ulike deler er utviklet med til dels overlappende målsettinger, der tema som helse, identitet, deltakelse og samfunnsforståelse går igjen på tvers av læringsområdene. Samtidig legger forskrifter og Fagressursen i en viss grad opp til at disse temaene skal være noe annet når de gis som del av livsmestring i et nytt land. Det skal være dialog og refleksjon i grupper, og nye innsikter innenfor til dels repeterende tema skal etableres ved hjelp av slike tilnærminger og undervisningsmetodikker.

Slik er ambisjonene fra nasjonale myndigheter, men hvordan iverksettes dette i praksis? I vårt datamateriale finner vi at gjentakelser og repetisjon fremheves som positivt. Det fremheves også flere steder lokalt at livsmestringsprogrammet er unikt i kraft av sine overordnede ambisjoner og refleksjons- og dialogbaserte innretning, og slik skiller dette seg fra eksamensrettet samfunnskunnskaps- og norskundervisning. Men som vi har sett, peker også mange av de som har ansvar lokalt på utfordringer med å realisere ambisjonene. Det foregår ikke alltid kommunikasjon, arbeidsdeling og gjensidig forståelse mellom de som har ansvar for ulike deler av introduksjonsprogrammet. Det er heller ikke gitt at dette oppnås mellom de som gir tilbudet om livsmestring. Det er krevende å skape gode samtaler på tvers av språk, alder, kjønn, utdanningsbakgrunn og botid i Norge. Organiseringen av livsmestring er preget av praktiske og organisatoriske avveininger: tidspunkt i programmet, deltakere som ikke har fått tilbudet og som *må* ha det før de avslutter, behovet for innhold i ferier og språk. Avveininger knyttet til disse forholdene tenderer til å være minst like avgjørende som faglige og metodiske hensyn.

Det er utfordrende å få en gruppe deltakere med ulike språk og forutsetninger til å fungere dialogbasert og reflekterende. Når det er krevende å tilføre livsmestringstilbudet det som skal til for at eventuelle eksistensielle tilnærminger kan nås, henfaller tilbudet lett til faktabaserte temagjennomganger. Fakta om forhold som er viktige for tilværelsen i Norge, er viktige også i et livsmestringskurs. Men dette alene kan kanskje erfares som mindre meningsfullt dersom deltakerne har hørt det samme før. Da tilføres ikke temaene noe nytt med livsmestring i et nytt land. Vi ser i spørreundersøkelsen at tendensen til å vurdere de mer faktabaserte delene av tilbudet som et positivt bidrag til deltakeres liv er større enn tendensen til å vurdere tema av mer eksistensiell karakter tilsvarende positivt. Få mener at tilbudet ikke bidrar til deltakernes liv på gode måter, men tvilen knyttet til om kurset leder til motivasjon, tillit, påvirkningskraft og evne til å nå sine mål, er større enn om kurset bidrar til kunnskap om offentlige instanser og systemer.

Hvordan deltakere opplever livsmestringstilbudet, må undersøkes. Dette ble forsøkt som del av følgeevalueringen av standardiserte elementer i introduksjonsprogrammet (Kavli et al., 2024). Det ble da gjort observasjon på en kursdag og intervju med deltakere i to kommuner. Konklusjonen var at det er krevende å utforske erfaringene med dette tilbudet. I intervjuene strevde deltakerne med å huske hva de hadde erfart på livsmestringskurs og hva de husket fra andre deler av introduksjonsprogrammet. I observasjonene ble det raskt klart at livsmestringskurset inneholder såpass mange ulike tema at man bør observere et helt kurs for å få et ordentlig inntrykk av hva det er og hvordan det fungerer. Mujaddidi (2025) har som del av sin mastergrad i sosialt arbeid, skrevet en oppgave bygget på observasjon på et helt livsmestringskurs i en kommune samt ti intervjuer med tidligere deltakere i seks ulike kommuner. Alle hadde afghansk bakgrunn, siden dette muliggjorde at studenten gjorde intervjuer på morsmålet. Dette er en masteroppgave, med de begrensningene det gir. Likevel formidles funn som både peker i retning av at livsmestringstilbudet virker frigjørende og normaliserende. Normaliserende kan da, slik vi tolker det, både forstås som å få kjennskap til den norske normalen, men også at tilbudet kan erfares sosialt kontrollerende og derfor krevende. Dette er erfaringer å ta med seg inn i en evaluering av livsmestringstilbudet sett fra deltakeres ståsted. I tillegg peker både erfaringene fra den tidligere evalueringen og masterprosjektet i retning av hvordan et slikt deltakerbasert forskningsprosjekt kan gjennomføres.

8.6 Et tilbud i tråd med ambisjonene eller ei

Da Fafo første gang undersøkte livsmestring i et nytt land som del av introduksjonsprogrammet, ble det understreket at tilbudet var «utviklet som ulike kunnskaps- og ferdighetsmål heller enn et ferdig utviklet kurs» (Kavli et al., 2022, s. 50). Slik er det fortsatt når det gjelder de overordnede ambisjonene for livsmestring i et nytt land: Det skal lede til motivasjon og mestring, og til økt evne til å se, identifisere og bruke egen kompetanse og ressurser i vid forstand. Dette er krevende ambisjoner for et avgrenset kurstilbud. I de nasjonale retningslinjene, i forskrift og Fagressursen, pekes det på en rekke tema som bør inngå og ikke minst, at det skal drives gruppebasert undervisning bygget på refleksjon og dialog. Når det gjelder Karrierekompetanse finnes også noe informasjon om metodikk, og et kurs i kompetanseheving finnes for veiledere og lærere. Samtidig er det stor variasjon i tilnærminger til ambisjoner, organisering og gjennomføring lokalt. Livsmestring i et nytt land er et standardisert element som iverksettes på mangfoldig vis i kommunene. Dette er ikke nødvendigvis et problem, og det kan være flere veier til de overordnede ambisjonene om motivasjon, mestring, selvinnsikt og trygghet. Mangfold i gjennomføring er en konsekvens av svært forskjellige forutsetninger lokalt. Samtidig er det lite trolig at alt fungerer like godt og i tråd med ambisjonene for tilbudet.

En tilnærming og gjennomføring som lener seg tyngre på en faktabasert enn en eksistensielt orientert «leve-livet»-tilnærming, blir lett mer lik andre deler av introduksjonsprogrammet og i mindre grad et unikt bidrag. Det kan være stort behov blant deltakere for informasjonen de får, men det behøver ikke nødvendigvis bidra til de overordnede ambisjonene for denne delen av introduksjonsprogrammet. De to ulike tilnærmingene vi identifiserer lokalt, den faktabaserte kontra «leve-livet»-tilnærmingen, finnes også i Fagressursen for livsmestring i et nytt land. Kursopplegget skal være en kombinasjon av fakta, informasjon og drivkraft til motivasjon og mestring. Men det gis få signaler om

vekting og viktigere: Hvordan skal dette egentlig gjøres? Hvordan skal de som har ansvar og iverksetter kurs egentlig vite hva de bør gjøre – hvordan få det til?

Når disse spørsmålene melder seg, tolker vi det som et resultat av styringssvikt. Nasjonalt finnes tydelige ambisjoner, og det angis også en rekke tema som skal inngå. Samtidig mangler et tydelig undervisningsopplegg for hele livsmestringskurset. Dette fører uunngåelig til stort mangfold, variasjon og ulikhet i tilbud lokalt.

Dersom overordnede ambisjoner skal nås i enda større grad, peker vår utforsking av lokale tilbud på enkelte ting som bør endres og justeres. Under følger våre anbefalinger.

8.7 Anbefalinger

1. Nasjonale myndigheter bør utarbeide en anbefalt undervisningsmetodikk for begge temaområder, og de som har det overordnede ansvaret for livsmestring lokalt bør få opplæring i dette. Gitt bredden i temaene som inngår i kurset, vil det trolig fortsatt være nødvendig å benytte ulike undervisere eller eksterne innledere som det ikke vil være naturlig at har kunnskap om bredden i livsmestring. Samtidig vil vi understreke behovet for at én eller flere ansvarlige sikrer at livsmestringstilbudet henger godt sammen innholdsmessig og metodisk på tvers av tema. De som har dette ansvaret, bør tilbys kompetanseheving for å kunne gjennomføre livsmestring i et nytt land.
2. Det bør utvikles anbefalinger og råd om bruk av tolk i et livsmestringstilbud der deler av undervisningen skjer tidlig i deltakernes introduksjonsløp. I dag understrekes det i Fagressursen at kommunen skal tilrettelegge for at alle deltakere, uavhengig av norskferdigheter, skal kunne nå målene i livsmestring i et nytt land. For å realisere dette pekes det på samarbeid med tolk, tospråklige lærere eller annen kompetent språkstøtte. Det bør i tillegg utvikles konkrete råd om hvordan bruk av tolk kan bidra til gode læringsbetingelser gitt de rammevilkårene livsmestring har. Et slikt råd kan hente inspirasjon fra den barnevernsansatte som gjester kurs i livsmestring fulgt av en gruppe kollegaer. Etter en innledning tar gruppen med barnevernsansatte plass på språkhomogene bord med en tolk. Slik kan diskusjonen holdes på ett språk, men med tolkestøtte slik at den barnevernsansatte kan delta i diskusjon og svare på spørsmål. Et annet råd er anbefalinger om hvordan lokale ansvarlige best kan sikre seg tolketjenester som fungerer godt både for deltakere og undervisere.
3. Det bør tydeliggjøres hvilke deler av de to temaområdene i livsmestring som bør gis tidlig i deltakernes introduksjonsprogram og hvilke som kan utsettes til deltakerne behersker norsk bedre. I dag anbefales Migrasjon, helse og mangfold i første halvdel og Karrierekompetanse i siste halvdel. Basert på erfaringene fra dette prosjektet vil vi anbefale at også deler av Migrasjon, helse og mangfold bør flyttes til siste halvdel. Dersom dette vurderes som hensiktsmessig, bør det identifiseres hvilke deler som bør ligge tidlig i programmet og hvordan kommunene skal gjennomføre dette, gitt utfordringene knyttet til kombinasjonen av mål om dialog og refleksjon samtidig som deltakere ikke har tilegnet seg norskkunnskaper som muliggjør dette.
4. Det bør gjennomføres et forskningsprosjekt der det innhentes data om deltakeres erfaringer med kurs i livsmestring i et nytt land – og der deltakererfaringer diskuteres opp mot ambisjoner for tilbudet og det dette prosjektet forteller om faktisk gjennomføring av livsmestringstilbudet.

Referanser

- Andresen, S., Bråten, B., Gleditsch, R.N. & Lysvik, R. R. (2025). *Foreldrekurs og foreldreveiledning ved høye ankomster* (Fafo-rapport 2025:02). Fafo.
- Bråten, B. & Lysvik, R. R. (2026). *Etter foreldreveiledning* (Fafo-rapport 2025:36). Fafo.
- Djuve, A. B., Kavli, H. C., Sterri, E. B. & Bråten, B. (2017). *Introduksjonsprogram og norskopplæring* (Fafo-rapport 2017:31). Fafo.
- Flatø, H., Kavli, H. C. & Lysvik, R. R. (2023). *Karriereveiledning for nyankomne flyktninger og innvandrere* (Fafo-rapport 2023:08). Fafo.
- Flatø, H., Lysvik, R. R. (2024). *Karriereveiledning for flyktninger* (Fafo-notat 2024:09). Fafo.
- Kavli, H. C., Lillevik, R. & Volckmar-Eeg, M. G. (2022). *En hånd på rattet* (Fafo-rapport 2022:03). Fafo.
- Kavli, H. C., Bråten, B., Dapi, B. & Volckmar-Eeg, M.G. (2024). *Var det oppskriften som manglet?* (Fafo-rapport 2024:09). Fafo.
- Lillevik, R., Bråten, B., Dapi, B., Gleditsch, R. N., Lysvik, R. R. & Zhang, H. (2025). *Mer tilpasset opplæring og mindre lokale forskjeller?* (Fafo-rapport 2025:15). Fafo.
- Lysvik, R. R., Kjeøy, I. & Tyldum, G. (2024). *Kvalitet, mening og medvirkning* (Fafo-rapport 2024:20). Fafo.
- Mujaddidi E. (2025). *Voksne flyktninger og livsmestring i et nytt land* [Masteroppgave i sosialt arbeid]. NTNU. Hentet fra: <https://hdl.handle.net/11250/3206730>
- Prop. 81 L (2024–2025) Endringer i integreringsloven mv. (økt arbeidsretting og formell opplæring i introduksjonsprogrammet). Oslo: Arbeids- og inkluderingsdepartementet
- Thorsteinsen K, Gleditsch RN. (2025). Barriers to employment: The impact of health burdens among refugees in the Norwegian introduction programme. *Journal of Migration and Health*, 13:100394. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jmh.2025.100394>
- Tyldum, G., Lysvik, R. R., Kavli, H. C. & Dapi, B. (2024). *Kort programtid i introduksjonsprogrammet*. (Fafo-rapport 2024:14). Fafo.

