

Rapport 6:2020

Kvalitet i norskopplæring for voksne innvandrere



Hilde Lerfaldet
Synne Granum Sætrang
Asle Høgestøl
Marte Monsen
Gunhild Tveit Randen

Hilde Lurfaldet,
Synne Granum Sætrang,
Asle Høgestøl,
Marte Monsen og
Gunhild Tveit Randen

KVALITET I NORSKOPPLÆRING FOR VOKSNE INNVANDRERE

Ideas2evidence rapport 6/2020



IDEAS2EVIDENCE
Bygger kunnskap

© ideas2evidence 2020

ideas2evidence

Villaveien 5

5007 Bergen

Telefon: 91817197

post@ideas2evidence.com

Bergen, juni 2020

ISBN 978-82-93181-88-0

Forord

Denne rapporten er utarbeidet av ideas2evidence i samarbeid med Høgskolen i Innlandet (HINN). Rapporten er finansiert av Kompetanse Norge.

Rapporten kan leses som et bidrag til mer kunnskap om hva som er viktig for kvalitet i norskopplæring for voksne innvandrere, og særlig når det gjelder arbeidsrettet norskopplæring og bruk av flerspråklige ressurser i opplæringen.

Marte Monsen og Gunhild Tveit Randen ved HINN har hatt hovedansvaret for utarbeidelse av kapittel 3, 4 og 5 i rapporten, kapittel 11 er skrevet av gruppen i fellesskap, mens ideas2evidence har hatt hovedansvaret for øvrige kapitler. Hilde Lerfaldet har ledet arbeidet. Undersøkelsen har blitt gjennomført i tidsrommet mai 2019 til juni 2020.

Vi vil takke alle opplæringsstedene som har tatt imot oss på besøk, og en særlig takk går til våre kontaktpersoner som hjalp oss med å koordinere besøket. Tusen takk også til alle som har stilt til intervju og delt av sine kunnskaper og erfaringer.

Videre vil vi takke Kompetanse Norge, med Kaja Winsnes i spissen, for et godt samarbeid. Takk også til Integrerings- og mangfoldsdirektoratet for innspill og tilrettelegging underveis.

Takk til Linn Synnøve Skutlaberg og Malin Dahle for bidrag til rapportutkastet.

Oslo,

Juni, 2020

Innhold

Forord.....	5
Kapittel 1 – Innledning.....	11
Problemstillinger og avgrensinger	13
Analytisk rammeverk.....	13
Datakilder og metoder	16
Rapportens oppbygging.....	24
Kapittel 2 – Beskrivelse av opplæringsstedene og utvalgte kurstilbud	27
Sentrale kjennetegn ved opplæringsstedene	27
Beskrivelse av kurstilbudene etter temaområde.....	32
Kapittel 3 – Teoretisk rammeverk.....	37
Sosiokulturelle perspektiver på voksnes læring.....	37
Perspektiver på flerspråklighet og innlærerne som ressurs	38
Arbeidsretting av språkopplæring.....	41
Oppsummering.....	43
Kapittel 4 – Kartlegging og differensiering	45
Kartlegging	45
Differensiering: ledernes og lærernes perspektiver	49
Differensiering: deltakerperspektiver	51
Oppsummering.....	52
Kapittel 5 – Flerspråklige undervisningspraksiser.....	55
Flerspråklige opplæringsmodeller	55
Organisering av og tilrettelegging for systematisk bruk av flerspråklighet i opplæringen	57
Lærernes begrunnelser for å bruke flerspråklighet som ressurs i undervisningen.....	59
Deltakerperspektiver.....	61
Oppsummering.....	64
Kapittel 6 – Arbeidsretting av opplæringen: praksisforberedelser	67
Hva er arbeidsretting av norskopplæringen?.....	67
Opplæringsstedenes begrunnelser for arbeidsrettingen.....	68

Hvordan forberedes praksisopphold?	72
Oppsummering.....	80
Kapittel 7 – Arbeidsrettet opplæring i klasserommet og på praksisplassen	81
Klasserommet som arbeidsrom	81
Oppfølging på praksisplassen	88
Deltakernes erfaringer med de arbeidsrettede kursene.....	91
Oppsummering.....	96
Kapittel 8 – Lærerkompetanse.....	99
Lærerkompetanse og faglig fordypning i relevante fag	99
Supplerende funksjoner og kompetanseområder.....	104
Om å bruke kompetansen på riktig måte: fordeling av kompetanse.....	106
Deltakerperspektiver på lærernes kompetanse	107
Personlig engasjement eller institusjonalisert praksis?.....	109
Kompetansebygging- og deling: Betydningen av å være en «lærende organisasjon»	110
Kompetansebehov: hva mangler av kompetanse?.....	111
Oppsummering.....	112
Kapittel 9 – Opplæringsstedenes rammevilkår	115
Styring av og mål for opplæringen.....	116
Lokale rammevilkår - betydning av organisatorisk forankring.....	119
Økonomiske rammevilkår: svingninger i deltakerantall	123
Oppsummering.....	126
Kapittel 10 – Individuelle kjennetegns betydning for prøveresultater	129
Prøveresultater 2016-2019	129
Individuelle kjennetegn ved deltakerne og påvirkningen det har på prøveresultatene.....	132
Hva betyr det å ha tatt opplæring ved casestedene?	137
Forskjeller i voksenopplæringssentres bidrag til prøveresultater	139
Oppsummering.....	140
Kapittel 11 – Oppsummering og diskusjon.....	143
Hva betyr deltakernes forutsetninger for prøveresultatene? Kvantitative analyser av resultat kvalitet	144
Hva kjennetegner gode pedagogiske praksiser?	145

Hva betyr strukturkvaliteten for god pedagogisk praksis?	152
Videre forskning	156
Litteratur	159

Kapittel 1 – Innledning

Denne rapporten er skrevet av Ideas2Evidence og Høgskolen i Innlandet på oppdrag fra Kompetanse Norge. Det overordnede formålet med studien er å gi mer kunnskap om hvilke faktorer som er viktig for kvalitet i norskopplæring for voksne innvandrere, ettersom det er stort behov slik kunnskap.

Det har over mange år vært stor politisk oppmerksomhet om integreringsfeltet, og særlig om kvalifisering og opplæring av nyankomne flyktninger og innvandrere. Et sentralt samfunnstrekk de siste årene har vært de økende kravene til kompetanse og evne til omstilling i arbeidslivet, samtidig som antallet stillinger med lave krav til formell kompetanse synker (Kunnskapsdepartementet [KD], 2020b). Når vi vet at innvandrere er overrepresentert blant personer med lav utdanning, setter denne situasjonen store krav til en effektiv integreringspolitikk som kan bidra til at flest mulig innvandrere har en kompetanse som etterspørres i arbeidslivet. Det er bred enighet om betydningen av norskferdigheter for å kunne komme i arbeid og for å ha en stabil tilknytning til arbeidslivet (se bl.a. NOU 2017: 2 og KD, 2016). Opplæringen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere er dermed et viktig innsatsområde innenfor integreringspolitikken.

Myndighetene har ansvar for å legge til rette for en organisering og gjennomføring av opplæringen som gir ønskede resultater i form av at deltakere gjennomfører norskopplæringen og kommer i utdanning og arbeid. En av utfordringene for myndighetene i dag, er at man har for lite kunnskap om hva som gir god kvalitet innen norskopplæringen (KD, 2018). Det trengs mer kunnskap om både arbeidsmåter, innhold, læringsmiljø og pedagogiske praksiser, om organiseringens betydning for utbyttet og om deltakernes vurderinger av opplæringen. Randen, Monsen, Steien, Hagen og Pajaro (2018) peker blant annet på at det trengs mer spesifikk forskning som går i dybden på effekten av arbeidsretting av norskopplæringen, inkludert deltakernes vurderinger. Videre skriver forfatterne at det er behov for kunnskap om opplæringsmodeller for voksne som inkluderer deltakernes morsmål. Denne rapporten er altså ett av bidragene som kan styrke kunnskapsgrunnet om opplæringen, og særlig i lys av regjeringens planlagte satsinger for å fornye og forbedre norskopplæringen.

Behovet for fornying av norskopplæringen, har for det første sitt utgangspunkt i at det er store kommunale forskjeller i tilbudet og resultatene av norskopplæringen (KD, 2018). I tillegg peker flere utredninger på at det er behov for bedre individuell tilrettelegging, bedre samordning av innsatsen og økt kompetanse hos lærere (NOU 2010:7, NOU 2011:14). I regjeringens integreringsstrategi for 2019-2022 betones utdanningsløp, en økt satsing på formelle kvalifikasjoner som del av kvalifiseringstiltakene og mer effektiv og individuelt tilpasset norskopplæring. Norskopplæringen skal forbedres blant annet gjennom en satsning på kompetanseheving for lærere og ledere, styrking av

kunnskapsgrunnlaget og gjennom å integrere norskopplæringen mer med fagopplæring (KD, 2018). Forslagene i strategien er blant annet fulgt opp gjennom et forslag til ny integreringslov, (KD, 2020a), som pt. er under behandling i Stortinget. Flere av forslagene berører norskopplæringen. Det foreslås blant annet at kommunens plikt til å gi et visst antall timer opplæring, endres til at den enkelte skal få opplæring frem til man når et gitt ferdighetsnivå i norsk. Nivået skal differensieres med utgangspunkt i deltakerens utdanningsbakgrunn. Videre foreslås det at fylkeskommunen skal sørge for opplæring i norsk og samfunnskunnskap til personer i målgruppen som går i videregående opplæring etter opplæringsloven på fulltid. Retten og plikten til opplæring foreslås å gjelde til deltakerne har oppnådd gitte ferdighetsnivåer, men ikke lengre enn tre år. Varigheten på opplæringen for deltakere som har minimum videregående opplæring fra utlandet, foreslås å være på mellom tre-seks måneder¹. Videre foreslås det at personer i målgruppen for introduksjonsprogram får rett og plikt til å gjennomføre karriereveiledning, og at kravene til lærerkompetanse skjerpes.

Kort om opplæring i norsk og samfunnskunnskap

Per i dag reguleres deltakernes rett og plikt til opplæring i norsk for voksne innvandrere av introduksjonsloven, som retter seg mot nyankomne flyktninger og innvandrere. Loven regulerer også opplæring i mottak og introduksjonsprogrammet. Sistnevnte er et fulltids kvalifiseringsprogram for flyktninger og deres familier. For deltakere i introduksjonsprogrammet, utgjør opplæring i norsk og samfunnskunnskap ett av ordningens lovpålagte innholdselementer. Men opplæring i norsk og samfunnskunnskap retter seg også mot en bredere målgruppe, nemlig familieinnvandrere til norske og nordiske borgere. Arbeidsinnvandrere fra land utenfor EØS-/EFTA-området har dessuten plikt til å delta i 300 timer opplæring i norsk og samfunnskunnskap, uten rett til å få opplæringen gratis. Det er kommunen den enkelte bor i, som har plikt til å gi opplæring i norsk og samfunnskunnskap. Opplæringen finansieres av særskilte statlige tilskudd (Justis- og beredskapsdepartementet [JD], 2016).

Målet for opplæringen i norsk fremgår av *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*, som er en forskrift til introduksjonsloven: «Målet for opplæringen i norsk for voksne innvandrere er at deltakerne skal kunne nå et ferdighetsnivå i norsk som setter dem i stand til å bruke eller bygge videre på sin kompetanse i utdanning, arbeid og samfunnsliv for øvrig» (Vox, 2012, s. 7) Overordnet er formålet med loven å styrke mulighetene til nyankomne innvandrere for å delta i yrkes- og samfunnslivet, samt å styrke deres økonomiske selvstendighet.

Opplæringen omfatter 550 timer norskopplæring, og 50 timer samfunnskunnskap på et språk deltakeren forstår. Ved behov kan enkelte grupper få ytterligere norskopplæring. Læreplanen i norsk bygger på Det felles europeiske rammeverket for språk (Utdanningsdirektoratet, 2011), som beskriver språkferdighetene lytte, snakke, samtale, lese og skrive på tre overordnede nivåer: elementært (A), selvstendig (B) og avansert nivå (C). Kommunene skal gi opplæring til nivå B2, hvis dette nivået kan nås i løpet av de pliktfestede 600 timene. Opplæringen skal bygge på prinsippet om tilpasset opplæring, der organisering, innhold og valg av metoder skal ta utgangspunkt i den enkelte deltakers behov og forutsetninger. Opplæringen skal organiseres i tre spor med ulik tilrettelegging og progresjon – blant annet basert på deltakernes utdanningsnivå (Vox, 2012).

¹ Det er spesifisert at det gjelder opplæring som kan gi generell studiekompetanse i Norge. For denne gruppa foreslås det at det skal være mulig å forlenge varigheten med seks måneder, jf. introduksjonsloven (2003), paragraf § 13 andre ledd.

I 2018 var det i overkant av 40 000 deltakere i opplæringen, og de fleste deltakerne hadde opprinnelse fra Syria og Eritrea. En stor andel av deltakerne har også bakgrunn fra Filippinene, Thailand, Somalia og Afghanistan. I 2018 ble det avlagt 53 000 norskprøver, og 34 prosent oppnådde B1 eller høyere på muntlige prøver. Andelene som oppnådde B1 eller høyere i lytteforståelse, leseforståelse og skriftlig fremstilling var henholdsvis 28, 35 og 28 prosent (Lysen & Kraakenes, 2019).

Problemstillinger og avgrensinger

Oppdraget skal gi mer kunnskap om de språkdidaktiske praksisene som er i bruk innenfor lokale kontekster. Praksisene skal sees i sammenheng med rammene som opplæringen gis innenfor og som den vil påvirkes av, og dermed gi kunnskap om hva som kan bidra til kvalitet i opplæringen. Kompetanse Norge ønsket at studien skulle ha hovedvekt på casestudier i utvalgte kommuner med gode pedagogiske praksiser og som representerer en variasjon i rammebetingelser.

Overordnet sett skal oppdraget gi kunnskap om:

- Hvilke faktorer er viktige for kvalitet i norskopplæring for voksne innvandrere?

For å kunne si noe om hvilke faktorer som er viktig for god kvalitet, har vi tatt utgangspunkt i følgende to underproblemstillinger:

- Hvilke pedagogiske praksiser bidrar til kvalitet i opplæringen lokalt?
- Hvordan spiller rammevilkår og pedagogiske praksiser sammen lokalt, og hvordan påvirker det kvaliteten i norskopplæring for voksne innvandrere?

Videre var Kompetanse Norge særlig interessert i hva som påvirker kvaliteten på i) ulike former for arbeidsretting av opplæringen, og ii) bruk av flerspråklighet som ressurs i opplæringen. Forskning viser at det trengs mer kunnskap om disse to områdene, og vi har derfor hatt dette som *særskilte temaområder* for undersøkelsen. Vi har også innhentet informasjon om andre pedagogiske praksiser, men det er arbeidsretting og bruk av flerspråklighet i opplæringen vi har gått mest i dybden på.

Det er den kommunale norskopplæringen som reguleres av introduksjonsloven og *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere* (Vox, 2012) som er gjenstand for denne undersøkelsen. Vi har lagt vekt på tre aktørgrupper i vår undersøkelse: skoleledere, lærere og deltakere.

Vi har tatt utgangspunkt i en anerkjent tilnærming til opplæringskvalitet, som definerer tre områder for kvalitet: strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultat-kvalitet (NOU 2002: 10). Vår vekt ligger, i tråd med oppdragsgivers ønsker, på prosesskvaliteten. Under redegjør vi nærmere for denne tilnærmingen.

Analytisk rammeverk

Det finnes ingen felles eller enhetlig forståelse av kvalitetsbegrepet. For eksempel vil neppe alle innlærere, lærere, skoleeiere og politiske beslutningstakere ha et enhetlig syn på hva som representerer kvalitet i opplæringen. På grunn av kompleksiteten i å skulle definere og vurdere hva som utgjør god kvalitet, har vi tatt utgangspunkt i rammeverket for vurdering av kvalitet i grunnopplæringen (NOU 2002: 10). Rammeverket definerer tre områder for kvalitet i opplæringen:

- prosesskvalitet

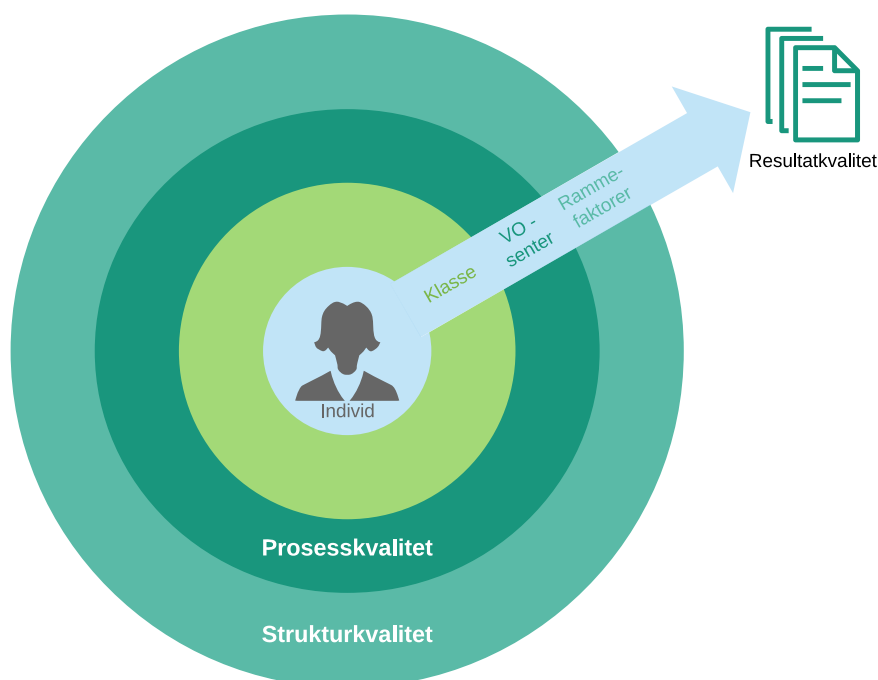
- strukturkvalitet
- resultat-kvalitet

Mens pedagogiske praksiser, samspill og lærerens rolle kan sies å ha sammenheng med prosesskvalitet, vil de ytre rammefaktorene defineres som strukturkvalitet. Deltakernes helhetlige læringsutbytte av opplæringen, omtales som resultat-kvalitet. I dette oppdraget har vi studert de tre ulike kvalitetsaspektene hver for seg, men også sett på spillet mellom dem. Som tidligere påpekt, har vi gått særlig i dybden på hvilke faktorer som er viktig for prosesskvalitet. Vi har imidlertid også vært opptatt av hvordan rammevilkårene, dvs. strukturkvaliteten, påvirker prosesskvaliteten.

Ofta kan man tendere mot å legge hovedvekt på resultater i analyser av kvalitet (NOU 2002:10). Som vi vil vise i denne rapporten, er deltakergruppen i norskopplæringen en svært sammensatt gruppe, med et stort spenn i hvilke forutsetninger de har for språklæringen. Det vil derfor variere i hvilken grad kvalitativt gode prosesser gir seg utslag i målbare resultater, som for eksempel ved norskprøver. Det er med andre ord viktig at studier av kvalitet ikke ensidig baserer seg på kvalitet ut fra måloppnåelse, men at man også studerer kvalitet i de ulike prosessene som leder til måloppnåelse.

Med det ovennevnte rammeverket til grunn, anlegger vi en tilnærming til kvalitetsbegrepet der vi anser trekk ved innlæreren, trekk ved opplæringen og trekk ved organiseringen av opplæringen, som elementer i en dynamisk prosess. Figuren under illustrerer på en forenklet måte relasjonen mellom disse trekkene og de ulike kvalitetsbegrepene. Den illustrerer hvordan kjennetegn ved individet, læringsmiljøet i den enkelte undervisningsgruppe og ved det enkelte opplæringssted/VO-senter, sammen med rammefaktorer, vil påvirke resultat-kvaliteten. Pedagogiske praksiser, samspill, lærerens rolle osv. kan sees på som prosesskvalitet (jf. den indre mørkegrønne sirkelen), mens de ytre rammefaktorene defineres som strukturkvalitet (jf. den ytre lysegrønne sirkelen).

Figur 1.1: Modell for hierarkisk relasjon mellom individ, struktur og prosess



Parallelt med å ta utgangspunkt i denne tilnærmingen til kvalitetsbegrepet, som vi vil utdype under, har vi anlagt en utforskende tilnærming i datainnsamlingen og analysene. Begrunnelsen for dette er at man nettopp mangler kunnskap om hva som utgjør gode pedagogiske praksiser i norskopplæringen. Videre har vi vært opptatt av å la de ulike aktørgruppene perspektiver komme til uttrykk.

Struktur, prosess og resultat

Strukturkvalitet handler om opplæringsvirksomhetenes rammevilkår og ytre forutsetninger, bl.a. lærernes kompetanse, organisatoriske forhold som gruppestørrelse og sammensetning, fysiske forhold, økonomi, normer og standardsetting. Dels er dette faktorer som kan sies å være lokalt betinget, f.eks. hvilke ressurser man har til rådighet i form av kompetanse og lokaler. I tillegg er det faktorer som bestemmes på nasjonalt nivå, som regelverket og de formelle kravene for opplæringen, som blant annet sier noe om hvordan man skal legge til rette og organisere opplæringen (NOU 2002:10). Innenfor rammene av dette oppdraget har det vært nødvendig å gjøre en avgrensning av hvilke strukturelle faktorer vi ville se nærmere på. Vi har valgt å konsentrere oss om hvordan lærerkompetanse, størrelsen på opplæringsstedet samt gruppestørrelse og sammensetning av deltakere i ulike undervisningsgrupper, ser ut til å påvirke mulighetene for å gjennomføre ulike pedagogiske praksiser som kan gi god kvalitet på opplæringen. Videre har vi undersøkt om opplæringsstedene opplever at det er noen hindringer i regelverket som vanskeliggjør ulike pedagogiske praksiser knyttet til arbeidsretting og flerspråklighet, ev. om det er elementer ved regelverket som fremmer dette. Dette aspektet vil imidlertid ikke utgjøre en stor del av analysene. Vi har også sett på *opplæringsstedenes vurderinger* av hvordan økonomien ved opplæringsstedet, ev. også i kommunen, påvirker muligheten til å ta i bruk ulike praksiser.

Prosesskvalitet handler på sin side om kvaliteten i selve det pedagogiske arbeidet – opplæringens innhold, aktiviteter, undervisningsmetoder, språk, læringsmiljøet og samspillet mellom læreren og deltakerne, og deltakerne seg imellom (NOU 2002:10). Innenfor dette området vil vi vektlegge faktorer knyttet til selve undervisningsmetodene og lærerens rolle, deltakernes oppfatninger av opplæringen, kartlegging av deltakerne og utøvelse av ledelse. Vi vil undersøke i hvilken grad samt hvordan opplæringsstedene organiserer og innretter praksiser for arbeidsretting og systematisk flerspråklighet i opplæringen. Vi ser nærmere på hvilke situasjoner dette fungerer i, hvilke faglige begrunnelser opplæringsstedene legger til grunn for praksisene og hva som skal til for at dette fungerer godt.

Videre handler resultat kvalitet om deltakernes helhetlige læringsutbytte av opplæringen. Målet for opplæringen i norsk for voksne innvandrere er ifølge *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere* (Vox 2012, s.7), at «deltakerne skal kunne nå et ferdighetsnivå i norsk som setter dem i stand til å bruke eller bygge videre på sin kompetanse i utdanning, arbeid og samfunnsliv for øvrig». Vår tilnærming i dette oppdraget er å se på resultat kvalitet på to ulike måter: i) vi vil bruke prøveresultatene som en indikator på resultat kvaliteten, ii) vi vil innhente deltakernes og opplæringsstedenes vurderinger av hvilket læringsutbytte ulike pedagogiske praksiser gir.

I rapporten har vi, etter oppdragsgivers ønsker, viet mest oppmerksomhet til prosesskvalitet. Det er derfor hovedansvarlig for kapittel 4 om kartlegging og differensiering, kapittel 5 om flerspråklige undervisningspraksiser og kapittel 6 og 7 om arbeidsretting av norskopplæringen. I kapittel 2 kommer vi inn på strukturkvalitet når vi viser til organisering og sammensetning av undervisningsgrupper. Kapittel 8 om lærerkompetanse og kapittel 9 om andre rammevilkår, tar for seg temaer som defineres

som strukturkvalitet. Resultatkvalitet blir behandlet i kapittel 10, hvor vi ser på prøveresultater. Til slutt i kapittel 11 drøfter vi sammenhengen mellom prosess-, struktur- og resultatkvalitet i vår undersøkelse. Ettersom funnene i rapporten er analysert og presentert tematisk, noe som følger av kapitteinndelingene, kommer vi imidlertid i flere kapitler inn på forhold som har både med prosess- og strukturkvalitet å gjøre.

Datakilder og metoder

I tråd med oppdragsgivers ønsker har vi lagt vekt på dyptgående casestudier ved fire opplæringscentre. Hensikten med casestudiene var for det første å få kunnskap om gode pedagogiske praksiser gjennom konkrete eksempler. For det andre å få innsikt i hvordan strukturelle og prosessuelle faktorer påvirket deltakernes læringsutbytte av opplæringen. Opplæringsstedene har alle et opplæringstilbud som regnes som best praksis innenfor arbeidsretting eller flerspråklighet, og representerer en variasjon i rammebetingelser. Formålet med å velge ut best praksis-opplæringssteder, var dels å bidra til at andre opplæringssteder kan lære av disse. Dels var formålet å få bedre innsikt i rammebetingelsenes betydning, når opplæringstilbudene ved opplæringsstedene ellers var kjennetegnet av god kvalitet. For å få innsikt i hvordan ulike handlinger og fenomener griper inn i hverandre, har vi også triangulert ulike kvalitative datakilder fra casestudiene. Det vil si at vi har belyst casene fra flere sider: ved observasjon av undervisningssituasjoner, intervjuer med ledere, lærere og deltakere, analyser av sentrale dokumenter og faktaopplysninger innhentet fra læringssettene. Caseopplæringsstedene presenteres nærmere i kapittel 2.

For å komme noe nærmere hva som kan sies å gi god kvalitet på opplæringen, har vi også innhentet breddedata, i form av kvantitative data fra Norsk introduksjonsregister (NIR). Disse baserer seg på data fra det prøveadministrative systemet (PAD) og data registrert fra opplæringsstedene om deltakere i opplæring. Hensikten med de kvantitative analysene er todelt. For det første ønsket vi å få kunnskap om hvilke individuelle egenskaper ved deltakerne som har betydning for prøveresultater, som en indikator på resultatkvalitet. For det andre var hensikten å undersøke om de utvalgte voksenopplæringssettene bidrar til bedre prøveresultat enn hva man kunne vente, gitt sammensetningen av deres deltakergrupper. Analysene av registerdata er ment som et supplement til kunnskapen vi har innhentet fra casestudiene om opplæringsstedenes og deltakernes vurderinger av hvilket utbytte ulike pedagogiske praksiser gir.

I det følgende beskriver vi nærmere de ulike datakildene og metodene som ligger til grunn for studien.

Casestudier

Casestudiene har bestått av

- et to-/tredagers besøk ved fire opplæringscentre der vi observerte undervisningssituasjoner i til sammen fem opplæringstilbud og gjennomførte kvalitative intervjuer med ulike aktørgrupper
- deskstudier av sentrale dokumenter om opplæringsstedet, supplert med
- faktainnhenting ved hjelp av et enkelt rapporteringsskjema til ledere

Utvalg

Utvalget består av fire voksenopplæringsssentre i Norge, som er valgt ut i samråd med oppdragsgiver. Ved de fire opplæringsstedene har vi gått i dybden på fem spesifikke opplæringstilbud. Tre av opplæringstilbudene har arbeidsretting som temaområde, mens flerspråklighet er temaområde for de to andre. Da ett av opplæringsstedene i utvalget har et kurstilbud som er av interesse for praksiser knyttet til begge temaområdene, har vi undersøkt to ulike kurs ved dette opplæringsstedet. Vi har gjennom intervjuer stilt spørsmål om begge temaområder ved alle casene, men har for hvert opplæringssted gått mer i dybden på det som ble valgt som temaområde der.

Som nevnt innledningsvis, var et premiss for utvelgelsen av casesteder, at de var såkalte «best praksis»-steder innenfor bruk av flerspråklighet eller arbeidsretting av norskopplæringen. Utvelgelsen ble gjort på bakgrunn av en kvalitativ vurdering av opplæringssteder som vi eller oppdragsgiver kjenner til benytter metodiske tilnærminger som er i tråd med eksisterende forskning på feltet om hva som kjennetegner god kvalitet. Casene er med andre ord strategisk valgt for å gi innsikt i hva som kjennetegner opplæringstilbud som er kjent for god kvalitet, hvordan opplæringsstedene arbeider og hva som fremmer og hemmer god kvalitet. Casestudiene gir derimot ikke representativ kunnskap om norskopplæringen generelt.

Et annet premiss har vært at opplæringsstedene i utvalget representerer en variasjon i rammebetingelser. Utvalget omfatter derfor både små og store opplæringssteder innenfor hvert temaområde. De holder til i kommuner av ulike størrelse, og vi har etterstrebet en viss geografisk spredning.

Videre var det et premiss at de utvalgte undervisningstilbudene skulle ha deltakere som var omfattet av introduksjonslovens rett og plikt til opplæring i norsk og samfunnskunnskap.² På oppfordring fra oppdragsgiver, var utgangspunktet å rette særskilt oppmerksomhet mot spor 2-deltakere³. Det skyldes at et flertall av deltakerne i norskopplæringen plasseres på dette sporet, og at forskningen her er begrenset (jf. Randen et al., 2018). I praksis har det imidlertid blitt en større variasjon i deltakerutvalget. Dette skyldes dels at mange undervisningsgrupper av ulike årsaker består av deltakere med ulikt språknivå. Dette har vi også sett ved de utvalgte kursene vi har gått i dybden på. For eksempel kan deltakeres mål for opplæringen, være vel så avgjørende for at de deltar på et bransjekurs, som hvilket spor de kan sies å tilhøre. Flere av undervisningsøktene vi observerte, bestod av deltakere på ulike spor. De deltakerne vi intervjuet fra ett og samme kurs, viste seg også å ha ganske ulik bakgrunn, for eksempel når det gjaldt utdanningsnivå. Samlet sett mener vi at caseutvalget – så langt det har vært mulig innenfor rammene av dette prosjektet – representerer tilstrekkelig variasjon til å utforske hvordan ulike opplæringskontekster og praksiser påvirker opplæringsstedenes praksiser og deltakernes utbytte.

Ved hvert casebesøk ble det observert én til to undervisningssituasjoner ved de utvalgte undervisningstilbudene. Videre ble det rekruttert hhv. én til to ledere og to til fem lærere til

² Les mer om hvem som har rett og plikt til opplæring på imdi.no: <https://www.imdi.no/norskopplaring/rett-og-plikt-til-opplaring-i-norsk-og-samfunnskunnskap/>.

³ Ifølge læreplanen, skal opplæringen organiseres i tre spor med ulik tilrettelegging og progresjon. Spor 1 (langsom progresjon) er for deltakere med liten eller ingen skolegang og med liten eller ingen erfaring med skriftspråk. Spor 2 (middels progresjon) er tilrettelagt for deltakere som har en del skolegang og skriftspråklige ferdigheter på morsmål/annet språk. Spor 3 (rask progresjon) er for deltakere som har god allmennutdanning, som er vant med å bruke skriving og lesing i tilegnelse av kunnskap, og gjerne har lært fremmedspråk på skolen.

gruppeintervju, samt gjennomført enkeltintervjuer med minst tre deltakere fra hvert av de fem opplæringstilbudene. I forkant av besøket fikk opplæringsstedene tilsendt informasjon om prosjektet, kriterier for rekruttering av informanter, samt samtykkeskriv tilpasset de ulike aktørgruppene. Opplæringsstedene stod selv for rekrutteringen av informanter og valg av observasjonssituasjoner, i samråd med forskerne. Alle observasjoner og intervjuer ble gjennomført av to forskere.

Observasjon

Ved samtlige casebesøk har vi observert minst én undervisningssituasjon i de utvalgte opplæringstilbudene. Samlet er det gjennomført mellom ni og ti timer med observasjon av norskopplæring, å mellom 75 minutter og tre timer. Ved flere av opplæringsstedene har vi observert flere ulike undervisningssituasjoner. Dette har gitt oss innsikt i ulike pedagogiske praksiser og grep, og i enkelte tilfeller hvordan praksisen varierer og overføres fra en setting til en annen ved samme opplæringssted (som f.eks. bransjelære/norskundervisning i klasserom og på verksted, fellesundervisning med blandet gruppe vs. mindre grupper delt etter språknivå, ordinær klasseromsundervisning vs. leksehjelp).

I en mer omfattende feltstudie ville man gjennomført observasjon over en lengre periode, da det ved én dags observasjon kan være noe tilfeldig hva man fanger opp av både pedagogiske praksiser og samspill i klasserommet. Ved en slik tilnærming ville lærere og deltakere også fått anledning til å bli vant med at forskeren er til stede, som en mer naturlig del av situasjonen. Dette har imidlertid ikke vært mulig innenfor rammene av prosjektet. Hensikten med observasjonene er derfor ikke å vurdere kvaliteten på undervisningen ut fra det begrensede materialet, men snarere å gi forskere og informanter en felles referanseramme for intervjuene. På denne måten kunne vi få innsikt i ulike informanters opplevelse av konkrete undervisningssituasjoner, som en inngang til en bredere refleksjon rundt hva som er betydningsfullt for informantene i en undervisningssituasjon og hva som utgjør gode pedagogiske praksiser. Videre fikk vi anledning til å observere konkrete eksempler på hvordan lærernes pedagogiske intensjoner og formål kan bli oversatt til pedagogiske praksiser i klasserommet. Samtidig dreide intervjuene seg om langt mer enn den observerte situasjonen. Som vi vil utdype under, intervjuet vi også flere informanter enn de som deltok i observasjonssituasjonen.

Intervjuer

I casestudiene intervjuet vi totalt 44 personer: 7 ledere, 17 undervisere/lærere og 19 deltakere (inkl. fire språkhjelpere). Intervjuene var semistrukturerte. Med unntak av ett av opplæringsstedene, deltok to personer på lederintervjuet; fungerende skoleleder sammen med en avdelingsleder eller assisterende rektor. Intervjuer med undervisere ble gjennomført som gruppeintervjuer med mellom to og fem personer. Disse inkluderte den eller de lærerne, eventuelt assistentene, som jobbet med det utvalgte kurstilbudet og som var til stede i undervisningen som vi observert. I tillegg inkluderte vi – i den grad det lot seg gjøre – andre undervisere ved opplæringsstedet som jobbet med det aktuelle temaområdet (flerspråklighet/arbeidsretting).

Deltakerintervjuene ble gjennomført enkeltvis, med unntak av ett tilfelle der fire språkhjelpere ble intervjuet i gruppe. Vi anså det som hensiktsmessig å intervjuer deltakerne én og én, for å minske sjansen for at de ville unnlate å fortelle om sine erfaringer og refleksjoner fordi andre deltakere var til stede. Deltakerne var enten nåværende eller tidligere deltakere ved kurstilbudene som inngikk i casestudien. Utover dette, etterstrebet vi at deltakerinformantene ved hver case skulle bestå av både menn og kvinner, at samtlige skulle delta eller ha deltatt i opplæring omfattet av introduksjonsloven

og at spor 2-deltakere gjerne skulle inkluderes. Det viktigste var at lærerstedet plukket ut deltakerinformanter som hadde gjort seg erfaringer med det aktuelle kurstilbudet og den pedagogiske praksisen. Det endelige utvalget representerer variasjon i både kjønn, landbakgrunn, alder, botid og utdannings- og språknivå.

Samtlige av deltakerintervjuene ble gjennomført med kvalifisert tolk. Vi tok i bruk tolk fordi vi ønsket å ta høyde for at mange av deltakerne ville ha enklere for å gi uttrykk for refleksjonene sine på eget morsmål, men også for at de skulle ha mulighet til å utdype og nyansere synspunktene sine. Under enkelte av intervjuene, ble tolken benyttet gjennomgående, mens andre informanter benyttet tolken i liten grad. Vi opplevde imidlertid at det var en trygghet for både forskere og deltakere å ha tolk til stede, for å sikre forståelse begge veier.

Dokumentasjon og faktainnhenting

I forkant av casebesøkene innhentet vi informasjon om de lokale og strukturelle betingelsene ved casestedene generelt, og om enkelttilbudet som ville utgjøre utgangspunktet for besøket spesielt. Det handlet dels om rene faktaopplysninger og dels om beskrivelser av organisering og prosesser som foregår på opplæringsstedet eller som styres av kommunen eller andre utenforliggende forhold.

I tillegg til analyser av tilsendt dokumentasjon fra opplæringsstedene, utarbeidet vi et rapporteringsskjema til skoleleder. Rapporteringsskjemaet bestod bl.a. av spørsmål om lærerkompetanse og størrelse på undervisningsgrupper samt rutiner for kartlegging og differensiering.

Kvantitative analyser

Vi har i undersøkelsen gjennomført deskriptive og regresjonsbaserte analyser som et supplement til de casebaserte analysene. Målet med disse kvantitative forklaringsmodellene har vært å forstå hvilke *individuelle kjennetegn* ved deltakerne i norskopplæring for voksne innvandrere som påvirker resultatoppgåelse. Gjennom å inkludere variabler for deltakernes tilknytning til voksenopplæringssentre, har vi også sett på betydningen av å være tilknyttet bestemte opplæringssteder for resultatoppgåelse. Vi har avgrenset oss til å se på resultatoppgåelse forstått som prøveresultat. Vi vil nå beskrive nærmere utvalget vi har tatt utgangspunkt i, og hvilke valg vi har gjort med datamaterialet for å klargjøre det for kvantitative analyser.

Utvalg

De kvantitative dataene som danner grunnlaget for disse analysene, er individdata utlevert fra Norsk introduksjonsregister (NIR), som også inkluderer prøvedata fra det prøveadministrative systemet (PAD).

Overordnet sett inkluderte uttrekket følgende deltakere:

- personer mellom 16 og 67 år som har rett og/eller plikt til opplæring i norsk og samfunnskunnskap, og som:
- har avlagt en eller annen form for norskprøve⁴ (eller fått fritak fra prøve og/eller fritak fra plikt til opplæring) innen de siste tre år, fra første halvår 2019 og bakover i tid. Det vil si tidsperioden andre halvår 2016 – første halvår 2019

⁴ Ikke samfunnskunnskapprøve

Uttrekket fra NIR besto i alt av 40 249 deltakere. Etersom dette prosjektet først og fremst handler om å forstå voksenopplæringsssentrene bidrag til måloppnåelsen, ble deltakere med mindre enn 100 opplærings timer frem mot første avlagte delprøve i norsk, ekskludert fra analysene. Disse deltakerne har enten ikke deltatt i opplæring, eller deltatt i så lite opplæring, at vi vanskelig kan se på sammenhengen mellom resultatene og voksenopplæringsssentrene innsats. Dette utgjorde til sammen 4 650 deltakere. 3 700 av disse hadde ikke gjennomført en eneste time med norskopplæring. I tillegg har vi tatt ut noen deltakere som hadde alle sine avlagte prøver før 2016, i alt 1 377 deltakere. Nettoutvalget for undersøkelsen er derfor 34 222 deltakere.

Opplæringssted

Koblingen mellom de ulike voksenopplæringsssentrene som undersøkes gjennom case, og denne individbaserte forklaringsmodellen på prøveresultat, er representert gjennom et sett av dikotome forklaringsvariabler. Deltakernes tilknytning til et gitt opplæringssted er inkludert i modellen gjennom disse variablene. Et viktig poeng med denne variabelen, er at den er basert på deltakernes «oppfølgingskommune» ved første avlagte delprøve. I de fleste tilfeller vil oppfølgingskommunen være deltakernes bostedskommune. Vi har med andre ord vært nødt til å forutsette at deltakerne tar sin opplæring ved opplæringsstedet i kommunen de bor i. Fordi vi kun har informasjon på kommunenivå, og ikke direkte på opplæringssted, har det heller ikke vært mulig å inkludere opplæringssted lokalisert i kommuner med flere ulike voksenopplæringssentre i regresjonsmodellen.

Avhengig variabel - prøveresultat

Deltakerne som tar norskopplæring for voksne innvandrere, kan avlegge norskprøver innenfor fire ulike områder: lytting, lesing, skriftlig fremstilling og muntlig⁵. Konstruksjonen av den avhengige variabelen i denne analysen er basert på følgende fremgangsmåte: vurderingene for hver enkelt prøve har blitt gjort om til en numerisk verdi. Eksempelvis ble B2 kodet om til verdien 5, B1 til verdien 4, og så videre, helt ned til under A1, som fikk verdien 1. Deretter kalkulerte vi deltakernes gjennomsnittlige «karakter» for prøvene de har avlagt. Vi står dermed igjen med en avhengig variabel som varierer fra verdien 1,0 (alle delprøver vurdert til «under A1»), til 5,0 (alle delprøver vurdert til «B2»).

Deltakerne har ikke vært nødt til å avlegge alle delprøvene for å bli inkludert i vårt datagrunnlag. Gjennomsnittsverdien vil derfor være basert på alt fra én til fire ulike prøver. Noen deltakere tar prøver opp igjen for å forbedre sine resultat. Resultat fra eventuelle gjenopptatte prøver er ikke med i beregningsgrunnlaget for avhengig variabel. Våre gjennomsnittresultat er i alle tilfeller basert på den første avlagte prøven for hver av de fire ferdighetene.

Uavhengige variabler

Analysemodellen inneholder en rekke uavhengige variabler, det vil si variabler som skal forklare prøveresultatene til deltakerne. Flere av disse variablene har blitt «dikotomisert», det vil si at variabelen har gått fra å ha flere verdier til å kun ha to. Dette er en forutsetning for at ikke-metriske variabler skal kunne brukes i en regresjonsanalyse. Et praktisk eksempel på dette er deltakernes

⁵ I Læreplan i norsk er språkferdighetene beskrevet på fire nivåer: A1, A2, B1 og B2. A er basisbruker, mens nivå B er selvstendig bruker (Vox, 2012). Veiledende nivå for avslutning på spor 1 er nivå A2 eller B1 på muntlige ferdigheter, og nivå A1 eller A2 skriftlig. For spor 2 er veiledende avslutningsnivå A2 eller B1 muntlig og A2 eller B1 skriftlig. For spor 3 er veiledende nivå for avslutning nivå B1 eller B2 muntlig og skriftlig.

sportilknytning. Fra å være én variabel, med verdiene «spor 1/alfabetisering», «spor2» og «spor 3», har vi gjort disse om til tre separate variabler. Deltakere som ble innplassert på spor 1 ved oppstarten av opplæringen, har i spor 1-variabelen fått verdien 1, mens deltakere på spor 2 og spor 3 har fått verdien 0. Deltakere som ble innplassert på spor 2 ved oppstarten av opplæringen, har i spor 2-variabelen fått verdien 1, mens deltakere på spor 1 og spor 3 har fått verdien 0, osv.

Slik dikotomisering har blitt gjort på mange av de andre variablene i analysene også, blant annet variabelen som angir om man har fått fritak grunnet tilstrekkelige ferdigheter eller ikke, variablene knyttet til oppholdsgrunnlag og variablene knyttet til opprinnelsesland.

Deltakernes oppholdstillatelse er basert på deres lovmessige oppholdsgrunnlag da de først ankom Norge. Dette betyr at dersom en deltaker opprinnelig kom til Norge for å arbeide, men senere har fått opphold grunnet familiegjening, så er det arbeid som er satt som oppholdsgrunnlag i våre analyser. Fordi vi har basert oss på lovhjemmel for opphold, har det ikke vært mulig for oss å skille mellom deltakere som har fått opphold gjennom familieinnvandring med norsk/nordisk statsborger, og deltakere som er familieinnvandret pga. relasjon til en annen innvandrer.

Deltakernes opprinnelsesland er basert på hvilket statsborgerskap de hadde ved innvandring. Deltakerne i vårt datamateriale hadde til sammen 157 ulike statsborgerskap ved innvandring. Det ville vært uhåndterlig å inkludere alle disse ulike opprinnelseslandene som forklaringsvariabler i vår analysemodell. Derfor har vi vært nødt til å gruppere. I dette arbeidet har vi basert oss på FNs statistikkdivisjons inndeling av verden i geografiske regioner, men har i tillegg inkludert enkelte land av spesiell interesse direkte i analysene.

Øvrige variabler i analysemodellen er:

- «Rett og plikt/rett». Her er deltakere med rett og plikt/rett gitt verdien 1, mens deltakere med plikt, er gitt verdien 0.
- «Antall timer i opplæring frem til første delprøve i norsk», som ganske enkelt er antallet opplæringstimer deltakerne har hatt før de avla sin første delprøve i norsk.
- «Fravær fra norskopplæring (timer)», som er antall timer med fravær.
- «Alder ved avlagte delprøver (gjennomsnitt)», som er deltakernes gjennomsnittlige alder da de avla sine ulike delprøver. Vi har her basert oss på en gjennomsnittsverdi, fordi det i noen tilfeller tar ganske lang tid fra første til siste avlagte delprøve.

Begrensninger i analysemodellen

Et viktig poeng ved vår regresjonsmodell er at utvalget av variabler på individnivå ikke har satt oss i stand til å lage en komplett forklaringsmodell. Potensielt viktige forklaringsvariabler, som utdanningsnivå før oppstart, erfaring med inntektsgivende arbeid, familiesituasjon osv., er ikke data som registreres i NIR. Vi mener imidlertid at flere av variablene som inkluderes i analysen kan fungere som proxy-variabler for andre variabler. Spesielt relevant i denne sammenhengen, er deltakernes innplassering på spor. Forskrift om læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (del 2a), spesifiserer at sporinndeling skal være knyttet til deltakernes erfaring med skolegang. Inkluderingen av dikotome variabler for første innplassering på spor, kan dermed fange opp variasjon knyttet til deltakernes foregående utdanningsnivå. Vi tror også at forklaringskraften til variabler som opprinnelsesland og oppholdsgrunnlag, er såpass sterk at andre forklaringsvariabler (som

familiesituasjon) ikke nødvendigvis hadde påvirket de endelige resultatene i spesiell grad. Dette er likevel en svakhet ved våre analyser, som man bør ha i bakhodet i lesingen av analyseresultatene.

Analyser av voksenopplæringssentrenes bidrag

Vi vil også presentere (anonyme) analyser på variasjonen i prøveresultater på tvers av alle voksenopplæringssentrene i Norge. Disse analysene baserer seg på fremgangsmåten for å beregne skolebidragsindikatorer for grunnskolen (Steffensen & Kalcic, 2019), og innebærer at man i forlengelsen av en regresjonsmodell lagrer hver enkelt deltakers forventede/predikerte resultater. Disse predikerte resultatene er basert på funnene i selve regresjonsmodellen. Det vil eksempelvis si at dersom modellen finner at deltakere på spor 1 har svakere resultat enn deltakere på spor 2, vil en deltaker på spor 1 få en lavere predikert verdi enn en deltaker på spor 2, selv om alle andre faktorer er identiske mellom disse to deltakerne. Etter dette, finner vi det gjennomsnittlige predikerte resultatet for hvert opplæringssted, og sammenligner det med det reelle resultatet til opplæringsstedet. Dersom de predikerte verdiene er høyere enn det reelle resultatet, vil opplæringsstedet få et negativt skolebidrag. Dersom de predikerte verdiene er lavere enn det reelle resultatet, vil opplæringsstedet få et positivt skolebidrag.

Analysene baserer seg på en underliggende forutsetning om at den ikke-forklarte variansen i vår regresjonsmodell, kan knyttes til voksenopplæringssentrene, og ikke til andre individuelle faktorer som ikke er inkludert i regresjonsmodellen. Eventuelt vil forklaringen være at de ikke-forklarte faktorene er likt fordelt mellom sentrene.

Videre er det verdt å påpeke igjen, at når vi i disse analysene snakker om opplæringssted, baserer vi oss som tidligere nevnt på deltakernes bostedskommune ved første avlagte delprøve.

Regresjonsmodellen som danner utgangspunktet for analyser av voksenopplæringssentrenes bidrag inkluderer sportilhørighet, men ikke variabler for tilknytning til case-kommuner.

Forskningsetiske vurderinger

Generelt knytter det seg flere etiske problemstillinger til innsamling og bearbeiding av data i denne typen forskningsprosjekter. I all kvalitativ forskning der forskeren er i direkte kontakt med informanter, er det viktig å være bevisst på hvilken betydning forskernes rolle og deres tilstedeværelse har på både dataene som innhentes og informantenes forventninger. F.eks. vil forskernes tilstedeværelse i et klasserom påvirke både deltakere og lærere, og dynamikken mellom dem. Videre er en bevissthet om forskernes rolle også viktig i tolkningen av dataene. I den sammenheng er det viktig å understreke at det ikke er informantenes virkelighet som presenteres, men fortolkninger av denne virkeligheten (Rugkåsa & Thorsen, 2003).

I dette oppdraget er deltakergruppen dessuten særlig sårbar; om noen i lokalsamfunnet – skolens ansatte, fremtidige arbeidsgivere eller lignende - gjenkjenner det deltakerne har sagt, kan det påvirke dem i unødig stor grad. Vi har tidligere i kapittelet omtalt at intervjuer med deltakerne har blitt gjennomført som enkeltintervjuer med tolk. Disse grepene handler på den ene siden om at vi ville forsikre oss om at vi forsto deltakerne riktig, men det har også en forskningsetisk side. Deltaker skal kunne gi uttrykk for det hun eller han ønsker til forskerne uten å måtte tenke på at det kan farge de andre deltakernes eller lærers inntrykk av vedkommende. Videre skal deltaker kunne uttrykke seg på en så nyansert måte at det ikke begrenser seg til det vedkommende greier å uttrykke på norsk.

Når det gjelder innhenting, lagring og fremstilling av både kvalitative og kvantitative data, er prosessene gjennomført i tråd med regelverket for personvern. Alle personopplysninger fra casestudiene er basert på skriftlig samtykke. Samtlige informanter og casesteder er anonymisert i teksten. Da enkelte av kurstilbudene vi har studert er lite utbredt, vil det kunne være mulig å knytte dette til sted. Informasjonen fra enkeltkurs blir sammenstilt med annen informasjon fra både dette og andre opplæringssteder i analysene, og vil ikke knyttes tilbake til enkeltpersoner. En del opplysninger er også anonymisert ved f.eks. å endre yrkesbakgrunn til deltakere eller navn og fagområde for enkeltkurs. Som beskrevet i delen over om de kvantitative dataene, presenteres kun analyser av individdata på et aggregert nivå, slik at enkeltpersoner ikke vil kunne være identifiserbare.

Et etisk dilemma oppstår hvis forskeren ikke fullt ut klarer å forklare til dem hun forsker på, hva studien innebærer, hva det skal brukes til eller hva konsekvensene av å delta, vil kunne bli. Denne sårbarheten gjelder alle informanter, men gjør seg særlig gjeldende når det er snakk om mennesker som ikke har norsk som morsmål (Alver & Øyen, 1997). Innenfor prosjektets rammer hadde vi ikke ressurser til å oversette samtykkeskrivene til deltakernes ulike morsmål, men vi utarbeidet et samtykke med enklere språk enn til de øvrige aktørgruppene. Lærerne ble bedt om å formidle dette i forbindelse med rekruttering av informanter. Den samme informasjonen ble også gjentatt ved hjelp av tolk før intervjuoppstart.

De kvantitative dataene i studien er hentet fra NIR, et etablert offentlige register. Etter søknad konkluderte dataeier (IMDi), med at deling av data var i samsvar med personvernlovgivingen og introduksjonslovens § 25. Dataene som har blitt brukt til analyseformål inneholder ikke direkte identifiserbar informasjon, men kan i prinsippet være indirekte identifiserbar. Det at enkeltpersoner i prinsippet kan identifiseres, og at man i tillegg har informasjon om både oppholdsgrunnlag og prøveresultat, innebærer at forskeren må forholde seg til et sett av sikkerhetsmessige og moralske kjøreregler for behandlingen. Sikkerhetsmessig er dataene i analysefasen lagret i kryptert og passordbeskyttet form. Kun ett prosjektmedlem har tilgang til dataene, og de vil slettes for godt ved prosjektslutt. Den viktigste etiske kjøreregelen ved behandling denne typen data er at man ikke forsøker å identifisere de indirekte identifiserbare deltakerne. Det har heller ikke blitt gjort.

Bruk av sitater

Vi har i rapporten brukt sitater for å belyse og dokumentere viktige funn. Sitatene er gjengitt mest mulig ordrett, men noen steder har det vært nødvendig å legge til ett eller flere ord for at sitatet skal gi mening for leseren. Dette er bare gjort i tilfeller der det er liten tvil om tolkningen. Slike tillegg er markert med hakeparentes: [] Andre steder er deler av sitatet utelatt fordi det ikke er relevant for sammenhengen sitatet er brukt i, og dette er markert med hakeparentes på følgende måte: [...]

Når det gjelder deltakerintervjuene, er ikke alle sitater gjengitt helt ordrett, men med relativt korrekt norsk (også litt avhengig av om det er referert via tolk eller om deltakeren selv svarte på norsk). Det å gjengi usammenhengende, repetitive, ordrette sitater kan medføre uetisk stigmatisering av bestemte personer eller grupper (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 195). Det er med andre ord ikke alltid en ordrett transkribering er det mest lojale og objektive, og det vil være i informantens interesse at det blir endret til korrekt skriftlig form.

Begrensninger ved det samlede datagrunnlaget

Som beskrevet over, vil presentasjonen av resultatene i en studie som denne alltid være preget av subjektive erfaringer og forskernes tolkninger. Forskerne må derfor være bevisst på datainnsamlingens kontekst og relasjonen til informantene, og være åpen om grunnlaget for sine konklusjoner. Hva kan datagrunnlaget vi har beskrevet over si noe om - og ikke?

Casestudier kan gi grunnlag for å danne hypoteser om betingelser om hva som fremmer og hemmer kvalitet. Forutsetningene for dette er styrket i denne studien ved at vi bevisst har valgt ut kurstilbud som vi vet at er av høy kvalitet. At vi har hatt et særskilt fokus på enkeltkurs, innebærer også at vi ikke på sikkert grunnlag kan si noe om kvaliteten på det øvrige opplæringstilbudet ved opplæringsstedene. Det er heller ikke mulig å si at de funn og konklusjoner vi trekker om hva som påvirker kvalitet fra casestudiene, uten videre kan generaliseres til andre opplæringssteder. Det finnes imidlertid flere grep som bidrar til å øke forklaringskraften av casestudier utover de enkelte casene som studeres. For eksempel kan man benytte teori til å operasjonalisere undersøkelsestemaer i studien (Eisenhart, 1989) og til å velge strategiske case som er egnet til å belyse vesentlige punkter i de teoretiske antakelsene (Seawright & Gerring, 2008). Slik øker studiens forklaringskraft, ved at den styrker eller svekker de teoretiske antakelsene (Yin, 2009). I denne studien forsterkes funnenes validitet ved at de er forankret i, og til en viss grad bidrar til å nyansere, annen, relevant forskning om hva som kjennetegner god kvalitet (kvalitetskriterier) i andrespråkopplæring.

Videre er det verdt å bemerke at selv om breddedataene om prøveresultater til en viss grad kan gi indikasjoner på kvaliteten på det totale opplæringstilbudet ved noen av opplæringsstedene i caseutvalget, sier ikke disse noe om enkeltkursene som har utgjort utgangspunktet for våre analyser. Som beskrevet tidligere i kapittelet, vil analysene av prøvedata benyttes som et supplement til casestudiene, ved å gi innsikt i hvilke individuelle faktorer som er av betydning for prøveresultater. Dette er kunnskap som er viktig å ha med seg i en helhetlig vurdering av hva som er viktig for kvaliteten på norskopplæringen.

Rapportens oppbygging

I kapittel 2 beskriver vi de utvalgte opplæringsstedene i casestudien, herunder de enkelte kurstilbudene vi har gått i dybden på. Sentrale kjennetrekke ved opplæringssteder og kurs presenteres.

I kapittel 3 presenteres det teoretiske rammeverket for studien. Med utgangspunkt i tidligere forskning og teorier knyttet til sosiokulturelle perspektiver på voksnes læring, bruk av flerspråklighet og arbeidsretting i undervisningen, identifiseres premisser som må være til stede for at norskopplæringen skal preges av høy kvalitet.

I kapittel 4 beskrives opplæringsstedenes rutiner for kartlegging av deltakerne og hvordan de jobber for å differensiere undervisningen. Her ser vi også på rammevilkår som bidrar til å påvirke mulighetene for å tilpasse opplæringen etter deltakernes evner og behov.

I kapittel 5 presenteres funn fra casestudiene om bruk av flerspråklighet som ressurs i norskopplæringen. Her ser vi særskilt på de to opplæringsstedene hvor det jobbes systematisk med bruk av flerspråklige undervisningspraksiser.

I kapittel 6 presenteres funn fra casestudiene om arbeidsretting av norskopplæringen. Her får vi innsikt i opplæringsstedenes faglige begrunnelser for arbeidsretting, og hvordan de utvalgte kurstilbudene jobber for å forberede deltakere og arbeidsgivere i forkant av praksisutplassering.

Som en forlengelse av kapittel 6, ser vi i kapittel 7 nærmere på hvordan opplæringsstedene jobber rent praktisk med å skape sammenheng mellom undervisningsrommet og arbeidsrommet. Vi ser også på oppfølgingen av deltakerne når de er ute i praksis. I kapittelet presenteres til slutt deltakernes opplevelse av og erfaringer med de utvalgte arbeidsrettede kurstilbudene.

Kapittel 8 tar for seg lærerkompetanse, blant annet hvilken kompetanse aktørgruppene anser som viktige for kvaliteten på norskopplæringen, hvilken betydning kompetansen har for bruk av særskilte praksiser og hvorvidt det legges til rette for kompetansedeling ved opplæringsstedet.

I kapittel 9 ser vi nærmere på hvordan rammevilkårene opplæringsstedene opererer under, som f.eks. størrelse, regelverk og økonomi, er med på å påvirke kvaliteten på opplæringen.

I kapittel 10 presenteres resultatene fra de kvantitative undersøkelsene. Her belyses hvilke individuelle kjennetegn ved deltakerne som bidrar til å påvirke prøveresultatene, og betydningen av disse. Her ser vi også på voksenopplæringssentrenes bidrag til deltakernes prøveresultater.

Til slutt, i kapittel 11, oppsummerer og diskuterer vi funnene for å si noe om hvordan rammevilkår, strukturer og pedagogiske grep spiller sammen lokalt, og hvordan det påvirker kvaliteten på norskopplæringen for voksne innvandrere.

Kapittel 2 – Beskrivelse av opplæringsstedene og utvalgte kurstilbud

I dette kapitlet gir vi en kortfattet presentasjon av sentrale kjennetegn ved opplæringsstedene vi har besøkt og de kurstilbudene vi har gått særlig i dybden på. Presentasjonen av opplæringsstedene gir innsikt i de mer overordnede rammene ved opplæringsstedene, som størrelse, organisering, lærerkompetanse, samt premisser for og størrelse på undervisningsgrupper. Vi ser også på målgrupper for og organiseringen av de kursene vi har hatt særlig oppmerksomhet om.

Hensikten med presentasjonen er å gi leseren en forståelse av konteksten for de mer tematisk avgrensede diskusjonene senere i rapporten. Presentasjonen i kapitlet er dermed ikke direkte knyttet til det analytiske rammeverket for rapporten for øvrig (prosess-, struktur- og resultat kvalitet).

Av anonymitetshensyn gir vi ikke detaljerte beskrivelser av hvert enkelt opplæringssted eller det øvrige kurstilbudet ved disse. Særlig identifiserende forhold ved de utvalgte kurstilbudene, er også anonymisert. Informasjonen i kapitlet er basert på innhentet dokumentasjon fra opplæringsstedene og fra intervjuer.

Sentrale kjennetegn ved opplæringsstedene

Som beskrevet i metoddelen i kapittel 1, består utvalget av fem opplæringstilbud ved fire ulike voksenopplæringscentre. Selv om vi ved de ulike casestedene har valgt å gå i dybden på ett spesifikt kurs, er det viktig å presisere at disse inngår i et større opplæringstilbud og bredere satsninger ved det enkelte opplæringssted. Generelt har opplæringsstedene et variert kurstilbud, og fremstår utviklingsrettede – også på flere områder enn de særskilte temaområdene for denne studien. Som beskrevet i metoddelen av rapporten, har vi gjennom intervjuer stilt spørsmål om begge temaområder ved alle casene, men har for hvert opplæringssted gått mer i dybden på det som ble valgt som temaområde der.

Tabellen under viser vårt tematiske fokus for de ulike opplæringsstedene og hvilke kurs vi har sett på ved hvert opplæringssted. Videre oppsummeres kort det øvrige kurstilbudet ved opplæringsstedene, samt størrelse og hvilken enhet i kommunen de er organisert under. For leservennlighetens skyld vil vi

videre i rapporten referere til opplæringsstedene i studien på bakgrunn av de utvalgte kurstilbudene, hhv. HØY-caset, flerspråklighets-caset, språkpraksis-caset, språkhjelper- og DELKOMP-caset.

Tabell 2.1 Opplæringssted, temaområde, kurstilbud og organisatorisk forankring i kommunen

Sted	Størrelse	Tematisk fokus	Utvalgt kurs	Øvrig tilbud/avdelinger	Organisatorisk forankring
Case 1 - HØY-caset	Stort	Arbeidsretting	HØY-kurset: kurs for høyt utdannede med rask progresjon	Norskavdelinger med ulike underavdelinger. Her ligger også flere bransje- og arbeidsrettede kurs Spor 1 er organisert sammen med spesialpedagogikk og logopedi Grunnskoleavdeling	Helse og sosial
Case 2 - Flerspråklighets-caset	Mellomstort	Flerspråklighet	Morsmåslærer og flerspråklige assistenter i bruk i ordinær norskopplæring	Norsk og samfunnskunnskap inkl. flere yrkesrettede kurs (blant annet arbeidsrettet norskopplæring som fører frem til fagbrev (teoridelen) og praksiskandidatløpet) Grunnskoleavdeling Spesialundervisning	Utdanning
Case 3 - Språkpraksis-caset	Lite	Arbeidsretting	Språkpraksiskurs for introduksjonsdeltakere	Norskavdeling Grunnskoleavdeling Spesialundervisning	Inkludering
Case 4 - Språkhjelper-caset	Stort	Flerspråklighet	Bruk av språkhjelpere i språkhomogene grupper	Avdeling for norskopplæring og introduksjonsprogram Flere avdelinger for spesialpedagogikk Grunnskoleavdeling (inkl. DELKOMP) Arbeids- og prosjektrettet avdeling	Utdanning
Case 5 - DELKOMP-caset	(Samme sted som over)	Arbeidsretting	DELKOMP: delkompetanse i programfag parallelt med norskopplæring	(Samme som over)	(Samme som over)

Et sentralt premiss ved valg av opplæringssteder, har vært at de representerer variasjon i rammevilkår. Av tabellen kan vi se at to av opplæringsstedene er å anse som store (over 800 deltakere), ett er

mellomstort (mellom 100 og 150 deltakere) og et opplæringssted er lite (mellom 80 og 100 deltakere). Bredden i kurstilbudet varierer etter størrelsen på opplæringsstedet: de største opplæringsstedene har flere avdelinger og et bredere utvalg av kurs og prosjekter rettet mot ulike deltakergrupper og bransjer i arbeidslivet. Videre viser tabellen at opplæringsstedene er organisert under ulike enheter i kommunen. To av opplæringsstedene var på besøktidspunktet organisert under utdanningsavdelingen, ett i helse- og sosialenheten sammen med introduksjonsprogram og NAV. Ett siste lå i en egen inkluderingsenhet. Som vi skal se i kapittel 9, uttrykker våre informanter at organisatorisk forankring i kommunen er et av flere strukturelle forhold som har betydning for kvaliteten på norskopplæringen.

Opplæringsstedene inngår også i ulike former for samarbeid med eksterne aktører om sine kurstilbud. Enkelte av opplæringsstedene stod, på tidspunktet for casebesøket, i større endringsprosesser som følge av omorganiseringer eller kommunesammenslåinger.

Når vi i kapittel 4 ser nærmere på kartlegging og differensiering, er det også sentralt å ha innsikt i de overordnede rammene ved opplæringsstedene om inndeling i og mellom grupper. Tabellen under gir en oversikt over det gjennomsnittlige gruppeantallet (samt maksimum og minimum antall), hvilke grupper som er størst og minst, samt parametere for inndeling i grupper ved de ulike opplæringsstedene.

Tabell 2.2. Gruppestørrelse, sammensetning og parametere for gruppeinndeling ved opplæringsstedene

Case	Gjennomsnittlig gruppestørrelse (maks/min)	Største grupper	Minste grupper	Parametere for inndeling i grupper
HØY-caset	15 (24/8)	Spor 2/3 (A1 og A2)	Spor 1 (alfabetisering og tilpasset gruppe for deltakere med ulike utfordringer)	- Spor: 1, 2/3 og spor 3, og språknivå innad i spor - Arbeids- eller utdanningsrettet løp - Skole-bakgrunn - Alfabetisering - Traumer (tilpasset) - Rask progresjon
Flerspråklighets-caset	12 (20/7)	Spor 2 (A2- B1 nivå)	Spor 1 (deltakere på laveste nivå)	-Spor 1,2/3 -Arbeids- eller utdanningsrettet løp -Alfabetisering ⁶
Språkpraksis-caset	12 (16/9)	Spor 2 (A2 mot B1, A1 mot A2)	Spor 1 (langsom progresjon mot A2) og alfabetiseringsgruppe	- Språknivå - Progresjon - Arbeids- eller utdanningsrettet løp -Alfabetisering
Språkhjelper- og DELKOMP-caset	18 spor 1 (12/30) 23 spor 2 og 3 (15/30)	Spor 2	Spor 1 og alfabetiseringsgrupper	-Spor: 1, 2/3, og språknivå innad i spor -Introduksjonsdeltakere i egne klasser - Alfabetisering (skiller mellom morsmålslesere og de som har knekt lesekode)

Når det gjelder størrelse på undervisningsgruppene, ser vi av tabellen over at gruppegjennomsnittet ligger på omtrent det samme (mellom 12 og 15 deltakere), med unntak av det største opplæringsstedet (DELKOMP- og språkhjelper-caset). Her er gjennomsnittet noe høyere (18 for spor 1 og 23 for spor 2). Ved samtlige av opplæringssteder utgjør spor 2-deltakere de største gruppene, og spor 1 og alfabetiseringsgruppene er de minste.

Når det gjelder hvilke aspekter som vurderes ved inndeling i grupper (kolonnen helt til høyre), så deles i utgangspunktet deltakerne inn etter spor. Ved språkpraksis-caset har de derimot ikke vært i stand til det i det siste, fordi de ikke har hatt nok deltakere. Deltakerne deles derfor opp etter språknivå og langsom eller rask progresjon (basert på utdanningsbakgrunn, kjennskap til det latinske alfabet, yrkesbakgrunn mv.). Ved de andre opplæringsstedene varierer det om opplæringsstedene har egne grupper for alle spor, og om de deler gruppene inn enda mer finmasket innad i spor. For eksempel har flere opplæringssteder inndelinger etter språknivå og/eller progresjon innad i spor, slik som f.eks. A2+, B1+, eller A1 rask/langsom. Det er kun HØY-caset som har egne undervisningsgrupper for spor 3-deltakere.

Som omtalt i metode-delen av rapporten, skulle undersøkelsen i utgangspunktet ha et hovedfokus på spor 2-deltakere. Et slikt avgrenset fokus har vist seg å være mer utfordrende i praksis, da

kurstilbudene som utpekte seg som særlig interessante for oppdraget, omfatter både spor 1-, 2- og 3-deltakere. Som vi vil komme tilbake til i kapittel 4, forsøker lærerne å differensiere innad i gruppene i tilfeller der deltakere fra ulike spor og med ulike språknivåer deltar sammen. Vår studie kan altså tyde på at inndeling etter spor ikke alltid er den mest gunstige måten å dele inn deltakergruppene på i praksis.

Hvorvidt deltakerne deles inn etter nevnte kriterier eller andre parametere, varierer etter opplæringsstedenes størrelse. Årsaken til dette er nok at de store stedene har en større deltakergruppe, flere lærere og en bredere tiltaksvifte, som gir flere muligheter for gruppeinndeling. Selv om samtlige opplæringssteder i utgangspunktet har egne alfaklasser, hadde de ved et av de mindre opplæringsstedene kun 1-2 alfadeltakere på intervju tidspunktet. Som vi vil utdype i kapittel 9, er det en gjennomgående tendens til at eksterne rammebetingelser som synkende deltakerantall, virker styrende for gruppestørrelse- og sammensetning ved opplæringsstedene i utvalget.

Ved alle opplæringssteder plasseres deltakere med rett og plikt til opplæring sammen med såkalte betalingsdeltakere, som er deltakere som ikke har rett til gratis opplæring og som dermed må betale for denne.

Tabell 2.3. under gir oversikt over kompetansen i norskavdelingene ved opplæringsstedene i studien. Av anonymitetshensyn er tallene oppgitt i andeler selv om det er snakk om et lite antall lærere (lav N).

Tabell 2.3. Andel undervisere i norskavdelingen med formell lærerutdanning, og andel av disse med fordypning i relevante fag.

Sted	Andel undervisere i norskavdelingen med lærerutdanning	Andel lærerutdannede med fordypning i norsk som andrespråk eller andre relevante fag
HØY-caset	100 %	50 %
Flerspråklighets-caset	80 %	87,5 %
Språkpraksis-caset	92 %	50 %
Språkhjelper- og DELKOMP-caset	100 %	76 %

Tabellen viser at en høy andel underviserne ved opplæringsstedene, har godkjent pedagogisk utdanning. Der andelen undervisere med lærerutdanning er under 100 prosent, utgjør den resterende andelen flerspråklige assistenter eller morsmålslærere uten formell utdanning. Videre ser vi at andelen lærerutdannede som har fordypning eller videreutdanning i norsk som andrespråk (NOA) eller andre fag som er relevante for arbeid med andrespråksopplæring for voksne⁷, varierer mellom 50 og nær 90 prosent.

⁷ Lederne ved opplæringsstentrene ble bedt om å rapportere antall som hadde fordypning/videreutdanning i norsk som andrespråk, andrespråkspedagogikk, migrasjonspedagogikk e.l.

I tillegg til at enkelte av opplæringsstedene har ansatt flerspråklige assistenter, har tre av opplæringsstedene også medarbeidere med annen relevant kompetanse, som er tett tilknyttet lærerne i norskavdelingen og kursene vi har studert. Dette dreier seg blant annet om kursholdere på introduksjonsprogram og praksiskoordinatorer. Vi vil i kapittel 8 utdype hvordan ansatte med ulik type kompetanse benyttes.

Beskrivelse av kurstilbudene etter temaområde

I det følgende gir vi en kort beskrivelse av de ulike kurstilbudene som vi har gått i dybden på, sortert etter temaområde. Det er verdt å bemerke at selv om enkeltkursene utgjør utgangspunktet for observasjoner, intervjuer og analyser, har vi i rapporten også inkludert erfaringer fra øvrige kurs og det generelle arbeidet ved opplæringsstedene der det er relevant. I det følgende gir vi en kort beskrivelse av de ulike kurstilbudene.

Flerspråklighet som ressurs

Ved to av casestedene, ett stort og ett mellomstort, har vi hatt særskilt oppmerksomhet på hvordan de på ulike måter tar i bruk flerspråklighet i undervisningen. Opplæringsstedene er av særlig interesse for oppdraget, da det er mindre vanlig å jobbe målrettet og systematisk med bruk av flerspråklighet. De to opplæringsstedene representerer eksempler på hvordan man kan organisere og innrette morsmålsstøtte i hhv. ordinær undervisning og språkhomogene grupper.

Flerspråklighets-caset: Morsmåls lærere- og assistenter i ordinær undervisning og på leksehjelp

Ved det mellomstore opplæringsstedet i utvalget (flerspråklighets-caset), har de prioritert å ansette flerspråklige assistenter og morsmåls lærere innenfor de tre største språkgruppene ved opplæringsstedet. Da flere av deltakerne ved opplæringsstedet hadde vedtak om tospråklige assistenter, har opplæringsstedet benyttet handlingsrommet som FUNK-midlene⁸ gir, til å sørge for at ressursene kommer flere av deltakerne i klassen til gode. Morsmålsassistentene/-lærerne benyttes i ordinær undervisning sammen med norsklærer. I likhet med opplæringsstedet i beskrivelsen under, er satsningen på flerspråklighet både forskningsbasert og knyttet til opplæringsstedets erfaringer med at det gir et bedre læringsmiljø og raskere progresjon, særlig for deltakere på lavere språknivå og med liten skolebakgrunn. Ved opplæringsstedet benyttes i tillegg flerspråklige assistenter som kursholdere i introduksjonsprogrammet.

I motsetning til språkhjelp-kurset som presenteres under, hvor andre deltakere benyttes som frivillige språkhjelpere i språkhomogene grupper, representerer flerspråklighets-caset et eksempel på hvordan man kan integrere bruken av flerspråklige ansatte i den ordinære norskopplæringen, som støtte til de som har særlig behov for det. Under besøket ved opplæringsstedet fikk vi også innblikk i

⁸ Tilskudd for bosetting av personer med nedsatt funksjonsevne eller atferdsvansker, forvaltet av IMDi. Tilskuddet skal bidra til raskere bosetting av flyktninger med alvorlige, kjente funksjonsnedsettelse og/eller atferdsvansker, og skal dekkes kommunenes ekstraordinære utgifter som følger av bosetting. Pedagogiske tiltak i opplærings situasjon, er et av områdene tilskuddet kan brukes til (IMDi, 2020a).

hvordan morsmåls lærer ble benyttet utenom ordinær undervisning, på leksehjelp, med støtte fra frivillige tilknyttet den lokale frivilligsentralen.

Vi vil videre omtale opplæringsstedet og tilbudet presentert over som flerspråklighets-caset. Det sikrer til bruken av morsmåls lærer- og assistenter i undervisningen.

Språkhjelper-caset: Deltakere som frivillige språkhjelpere

Ved ett av de store opplæringsstedene (språkhjelper-caset) har de, i samarbeid med et annet opplæringssted, bygget opp et tilbud hvor de kurser egne deltakere til å bli språkhjelpere. Språkhjelperne brukes overfor deltakere på spor 1. Språkhjelpernes rolle er å assistere norsklærerne i muntlig opplæring, samt grunnleggende lese- og skriveopplæring på både morsmålet og norsk. Språkhjelperne skal hjelpe deltakere med forklaringer og oversettelser på morsmålet, samt bistå ved bruk av oversettingsprogrammer og høytlesing av tekster på morsmålet.

Tilbudet drives ved hjelp av prosjektstøtte og skolens budsjett, og har blitt driftet i flere år. Tilbudet har bestått av språkstøtte til de største språkgruppene ved opplæringsstedet et par undervisningstimer én dag i uka. På tidspunktet for casebesøket, ble tilbudet gitt på to språk. Tilbudet er frivillig for deltakerne, og består av både introduksjonsdeltakere og deltakere fra grunnskolen. Tilbudet organiseres og gjennomføres av to lærere, sammen med språkhjelpere. Undervisningen består av en første felles økt, før gruppen deles inn etter språknivå.

Språkhjelperne rekrutteres fra introduksjonsprogram og grunnskole for voksne, og har språknivå A2 eller høyere muntlig. De som er aktuelle for å bli språkhjelpere, intervjues og kurses før de bistår i undervisningen. Kursene for språkhjelperne går over seks uker og er utarbeidet av prosjektmedarbeiderne. Kursene omhandler bl.a. grammatikk, grunnleggende lese- og skriveopplæring, pedagogisk praksis i norsk skole, studieteknikk og læringsstrategier. Formålet med kursingen er at deltakerne skal kunne flytte fokus fra deltakerrollen til en mer reflektert hjelperrolle, slik at de blant annet kan ha metaspråklige samtaler om norsk i de språkhomogene gruppene.⁹

Opplæringsstedet beskriver at kurstilbudet er basert på forskning om og erfaringer med at deltakere på spor 1 har svært langsom progresjon i norskopplæringen. Videre begrunnes tilbudet med at deltakere og lærere har behov for et felles kommunikasjonsspråk, slik at deltakerne kan forstå hva som foregår i undervisningen. Utover den betydningen språkstøtten har for deltakere som mottar støtten, skal vi også se at tilbudet har betydning for språkhjelpernes språklæring, samt lærernes opplevelse av undervisningen. Dette omtales mer i kapittel 5.

Vi omtaler kurset heretter som språkhjelper-kurset.

Arbeidsretting av norskopplæringen

Som vi kommer tilbake til i kapittel 6, handler arbeidsretting av norskopplæringen om at deltakerne

- lærer språk som brukes i arbeidslivet

⁹ Ved opplæringscenteret de samarbeider med, benyttes språkhjelperrollen som språkpraksis for flere av deltakerne. Dette var ikke tilfelle ved opplæringscenteret vi har studert. Se mer om dette i kapittelet om bruk av flerspråklighet i undervisningen.

- kvalifiseres til arbeidslivet, for eksempel inn mot særskilte yrker eller formell kompetanse
- lærer om arbeidslivet i Norge
- får arbeidsplassbasert opplæring, for eksempel gjennom praksis

Vi har studert tre ulike kurstilbud som har ulike måter å arbeidsrette norskopplæringen på. De har ulike målgrupper og ulike tilnærminger, og søker å skape sammenheng mellom skole- og arbeidsverden. Felles for de alle, er at de innebærer arbeidsplassbasert opplæring.

HØY-caset: Kurs for høyt utdannede med høy progresjon

Et av de større opplæringsstedene (HØY-caset) har utarbeidet et eget opplæringsløp for deltakere som har høyere utdanning fra tidligere. Tilbudet ble startet opp med prosjektmidler, men har de senere årene vært i ordinær drift. Kurset er intensivt, med rask progresjon i norskopplæringen og er ment for deltakere med høy utdanning fra tidligere. Opplæring på skolen kombineres med flere praksisperioder. Målet med kurset er å oppnå språknivå B2¹⁰ i alle ferdigheter i løpet av 1,5 år (tre semestre).

Kurset er åpent for introduksjonsdeltakere, deltakere med rett og plikt til norskopplæring og betalingsdeltakere. I tillegg til påbegynt eller fullført akademisk utdanning, bør deltakerne som tas opp på kurset, ha skolelært engelsk, kort botid i Norge og rask progresjon i språklæringen.

Det er et vesentlig element i kurset at praksisen er knyttet til deltakernes utdanning og yrkeserfaring. Egne praksiskoordinatorer ved opplæringsstedet finner disse praksisplassene, i samarbeid med deltakeren. Hensikten med relevant praksis, er at deltakerne skal få utviklet fagrelaterte norskferdigheter og bygge nettverk innen sine fagfelt, slik at de har mulighet for å skaffe seg en relevant jobb. I tillegg skal praksisen gi kjennskap til norsk arbeidsliv og arbeidskultur, samt gi deltakerne en referanse.

Det første semesteret er det kun norskopplæring, uten praksis. De to påfølgende semestrene gjennomføres kurset slik at den første perioden er forberedelser til praksis i klasserommet. Etter 7 uker, starter deltakerne i praksis. I denne perioden har deltakerne full praksis i to uker ved begynnelsen og slutten av hvert semester, og to dager praksis i uka den resterende tiden.

Etttersom flere arbeidsrettede satsninger gjerne retter seg inn mot lavtlønnede yrker og bransjer, er det interessant å se om opplæringsstedet har utviklet noen gode pedagogiske grep for opplæring av akademikere.

Vi omtaler kurset heretter som HØY-kurset, som sikter til at kurset retter seg mot personer med høy utdanning og at det har rask progresjon.

DELKOMP-caset: Delkompetanse innenfor yrkesfaglig utdanningsprogram parallelt med norskopplæring

Ved det andre store opplæringsstedet i casestudien¹¹, har de et relativt nyopprettet toårig opplæringsløp som gir delkompetanse i et programfag samt opplæring i fellesfagene norsk, matematikk og samfunnsfag. Kurset finansieres av lokale prosjektmidler, og kombinerer opplæring på skole og verksted med opplæring i bedrift. Det er et mål at kandidatene etter fullført opplæring skal

¹⁰ Dette nivået kan gi opptak til høyere utdanning i Norge.

¹¹ Dette er det samme opplæringscenter som tilbyr det omtalte språkhjelper-kurset.

stå igjen med en formalkompetanse som arbeidslivet har behov for. I to år følger deltakerne mål for skriftlig produksjon fra læreplan i norsk videregående trinn 2 yrkesfag, og samfunnsfag videregående trinn 1. De skal i løpet av de to årene også avlegge skriftlig eksamen med minimum karakter 2 for å få bestått. Tilbudet gir også grunnlag for å fortsette frem mot fag- eller svennebrev, ev. gjennom praksiskandidatordningen eller fagbrev på jobb.

Kurset er åpent for både introduksjonsdeltakere, deltakere med rett og plikt til norskopplæring og deltakere som henvises fra NAV. Deltakerne bør ha minimum A2-nivå muntlig, og åtte års skolegang (ikke krav om dokumentasjon). I forbindelse med inntak til kurset, gjennomfører opplæringsstedet individuelle intervjuer med deltakerne, samt kartlegger deres kompetanse i fagene. Videre må deltakerne vise at de har motivasjon og klare ambisjoner om å fullføre og bestå kurset, god helse (dvs. ingen fysiske utfordringer som kan hindre dem i arbeidsutførelsen) og lite fravær fra tidligere opplæringsløp.

Kurset gjennomføres av en norsklærer og programfaglærer. Det første semesteret er deltakerne to dager på verksted ved en videregående skole. Disse dagene har de bransjelære, som er teoretisk opplæring i programfaget. Da er både norsklæreren fra voksenopplæringen og faglæreren fra den videregående skolen til stede. I tillegg har de praktisk undervisning/produksjon på skoleverkstedet på den videregående skolen disse dagene. Tre dager i uka har de opplæring i fellesfag (norsk, matte og samfunnsfag) ved voksenopplæringsstedet, og det legges særlig vekt på norskopplæring. Det andre semesteret er deltakerne tre dager i praksis ved en bedrift og to dager på voksenopplæringssettet. Programfaglærerne skal følge opp deltakerne ute på praksisplassen, og det tegnes en opplæringskontrakt med opplæringskontoret innenfor programfaget.

Dette kurset er ikke forankret i *Læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*, men er knyttet til læreplanene etter Kunnskapsløftet. Opplæringsstedet har utviklet en lokal læreplan til bruk på kurset, som er basert på kompetansemål fra den ordinære læreplanen i programfaget (videregående trinn 1, 2 og 3). Kurset retter seg imidlertid mot målgruppen for introduksjonsloven, og deltakerne vil kunne søke om fritak fra plikt til opplæring etter introduksjonsloven gjennom kompetansebeviset/å gå opp til eksamen. Ettersom målgruppen skal ha et A2-nivå muntlig, vil flere av deltakerne alt ha deltatt i norskopplæring tidligere.

Kurset er særlig interessant fordi det er rettet mot spor 2-deltakere, som utgjør den største innvandrerguppen i norskopplæringen. Mange i denne gruppen har utdanning eller arbeidserfaring de ikke får tatt i bruk i Norge på grunn av manglende formalkompetanse. For mange er veien mot formalkompetanse lang, og kurset er slik sett et eksempel på hvordan man kan styrke deltakernes muligheter ved å kombinere norsk- og fagopplæring.

Vi omtaler kurset heretter som DELKOMP, som sikter til at kurset retter seg inn mot å gi deltakere en *delkompetanse* innen yrkesfaglig videregående opplæring.

Språkpraksis-caset: språkpraksisløp for introduksjonsdeltakere

Mens de to ovennevnte kursene tilbys ved to store voksenopplæringssentre, har det minste opplæringsstedet i studien i løpet av de siste årene systematisert sitt arbeid med språkpraksis. I samarbeid med forskere, flyktningetjenesten og kommunen, har opplæringsstedet utviklet metoder

for å fremskaffe kunnskap om kvalitet i organiseringen og gjennomføringen av språkpraksisløp. De har også arbeidet med å dokumentere fremgangsmåtene.

Tilbudet retter seg mot introduksjonsdeltakere, og er obligatorisk for disse.

Som del av tilbudet har opplæringsstedet utviklet og tatt i bruk en sjekklister for språkutviklende praksisplasser, kartleggingsskjema for deltakere, tips til veiledere på praksisplassen og observasjonsguide for lærere på praksisbesøk. For å undersøke og dokumentere hva som kjennetegner gode praksissteder, har de også utviklet et evalueringsskjema til deltaker, praksisplass, lærer og programrådgiver.

Opplæringsstedet og flyktningetjenesten samarbeider om språkpraksisløpet. Sistnevnte har ansvar for å finne en passende praksisplass, mens voksenopplæringen har hovedansvar for den videre oppfølgingen av deltakeren og fadderen på praksisplassen. Organiseringen av kurset er lagt opp etter Pedersen og Winsnes (2018) sine tanker om læring i praksisløp, og vektleggingen av å skape samspill mellom læring på praksisplassen og læring på skolen. Som verktøy for å strukturere språklæringen i praksisløpet benyttes integreringsoppgaver, med utgangspunkt i Sandwall (2013), som beskrives nærmere i kapittel 7. Integreringsoppgavene gis både deltakere og deres faddere på arbeidsplassen for å øke fokuset på språk og læring i praksishverdagen.

Skoleåret er delt inn i tre semestre, et høst- vinter og vårsemester¹². I hovedsak sendes deltakerne i språkpraksis andre semester, men dette tilpasses noe til deltakernes bakgrunn og behov. Vanligvis organiseres kurset slik at deltakerne har fem dager skole per uke det første semesteret, hvorav tre dager norsk på sitt nivå, fire timer IKT og to dager arbeidsnorsk før språkpraksis. Det andre semesteret er det tre dager skole (norsk på nivå + fire timer arbeidsnorsk) og to dager språkpraksis med oppfølging. Det tredje semesteret velger deltakerne enten arbeidsrettet løp med tre dager skole og to dager praksis *eller* skolerett løp med fem dager skole.

Kurset gjennomføres av norsklærer og en morsmålassistent. Sistnevnte følger også opp deltakerne i språkpraksis.

Opplæringsstret viser til at de satte i gang tilbudet blant annet på bakgrunn av forskning på språkpraksis i introduksjonsprogrammet som tyder på at utbyttet varierer mye mellom kommunene ut fra hvordan praksisen er organisert (Djuve et al., 2017). Det at opplæringsstedet, basert på eksisterende forskning om hva som påvirker kvaliteten på praksisbasert språkopplæring, har utviklet pedagogiske praksiser både for å utvikle kunnskap lokalt, og for å ta disse i bruk, gjør at deres erfaringer er av særlig interesse for denne studien.

Vi omtaler kurset heretter som språkpraksis-kurset.

¹² Høstsemesteret begynner i slutten av august, vintersemesteret i begynnelsen av desember, vårsemester fra midten av mars.

Kapittel 3 – Teoretisk rammeverk

I undersøkelsen har vi anlagt en tilnærming til kvalitetsbegrepet der vi anser trekk ved innlæreren, innholdet i opplæringen og organiseringen av opplæringen som elementer i en dynamisk prosess. Vi argumenterer for en innfallsvinkel til kvalitet knyttet til struktur-, prosess- og resultat kvalitet, slik vi redegjorde for i forrige kapittel.

For å avgjøre hva som må legges til grunn i vurderingen av om strukturer, prosesser og resultater bærer preg av høy kvalitet, tar vi utgangspunkt i tidligere forskning og teori fra tre områder:

1. sosiokulturelle perspektiver på voksnes læring
2. perspektiver på flerspråklighet, andrespråklæring og på innlæreren som ressurs
3. perspektiver på arbeidsretting av språkopplæringen

Sosiokulturelle perspektiver på voksnes læring

Innenfor sosiokulturelle perspektiver ser en både språk og læring som sosiale, meningsfulle praksiser. Sentralt innenfor et sosiokulturelt læringssyn, er at språklige praksiser er situerte, det vil si at de er uløselig bundet til de sosiale sammenhengene de foregår innenfor. Ethvert samfunn har sine særskilte språklige praksiser, som har utviklet seg over tid, og utgjør ulike diskurser (Dysthe, 2001). Dette innebærer for eksempel at ulike land, samfunnslag, yrkesgrupper, institusjoner og arbeidsplasser, har utviklet sine særskilte måter å kommunisere på, muntlig og skriftlig. For å være fullverdige deltakere i et slikt diskurssamfunn, må norskinnlærere kunne utvikle språket sitt i meningsfull samhandling med andre deltakere i samfunnet. Engen (2007) er opptatt av tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv, og fremhever tre forutsetninger for en slik opplæring: For det første påpeker han at opplæringen må oppleves som kulturelt relevant og skape emosjonelt engasjement og motivasjon hos innlæreren (eller det vi senere skal omtale som *investering*, jmf Norton, 2013). For det andre må læreren ha relevant faglig og språklig kompetanse, og dessuten kompetanse på hvordan sosiokulturelle forhold påvirker læringen. Dette er avgjørende for å kunne formidle og tilrettelegge fagstoff. Og videre: For det tredje må kommunikasjonen være pedagogisk funksjonell. Dette innebærer blant annet at lærestoffet gjøres tilgjengelig for deltakerne gjennom å mobilisere deres ordforråd og begreper (Engen, 2007). Når det gjelder andrespråksinnlærere, kan bruk av morsmålet i

undervisningen være en forutsetning for en slik pedagogisk funksjonell kommunikasjon (Isaksen & Engen, 2015).

Med bakgrunn i sosiokulturelle perspektiver på voksnes læring tar vi altså utgangspunkt i at språklæring er situert i konkrete samfunnskontekster, og at opplæringen altså må forholde seg til disse kontekstene. Innenfor norskopplæringen er det følgelig et fokus på arbeidslivet og på arbeidsretting av opplæringen. Vi vil legge vekt på dette, og tar utgangspunkt i forskning på og teorier om arbeidsretting av opplæringen.

Det sosiokulturelle perspektivet legger, som vi har sett, også vekt på å anerkjenne at deltakerne kommer til opplæringen med en rekke ressurser, blant annet gjennom å mobilisere deltakernes forkunnskaper og tidligere lærte språk. Før vi går videre til arbeidslivsperspektivet, vil vi derfor gå nærmere inn på temaet flerspråklighet og innlærerne som ressurs. Innunder dette kommer også det som har med andrespråklæring å gjøre.

Perspektiver på flerspråklighet og innlærerne som ressurs

Bruk av flerspråklighet som ressurs i opplæringen, er et av de sentrale temaområdene i undersøkelsen. Både kognitive og sosiokulturelle teorier om andrespråklæring understreker betydningen av å ta utgangspunkt i det man allerede kan når en skal lære noe nytt. Ved å utforske hvordan opplæringen tar utgangspunkt i innlærernes tidligere tilegnede språkkompetanse, ønsket vi å utforske i hvilken grad og hvordan bruk av flerspråklig kompetanse kan støtte deltakernes andrespråklæring.

Flerspråklighet som ressurs

Nyere teorier om flerspråklighet forfekter et språksyn der flerspråklige personers språkferdigheter må ses i sammenheng med hverandre, ikke som adskilte, isolerte størrelser. Kognitive teorier om to- og flerspråklighet har siden 70-tallet vært påvirket av Cummins' CUP modell (*Common Underlying Proficiency Model*) (Cummins, 1979). Denne teorien bygger på antakelsen om at tankene som ledsager språkbruk stammer fra den samme bakenforliggende, kognitive mekanismen. Denne mekanismen er en del av kognisjonen, og er derfor ikke språkspesifikk, men brukes som kunnskapsbase for alle språk en person benytter. Teorien illustreres ofte med den såkalte *isfjellmetaforen*. Dette er en modell som beskriver språkferdighetene som bestående av to elementer, et synlig over vann, og et usynlig under vann, som et isfjell. På overflaten finner man synlige språklige uttrykk som uttale, grammatikk og ord, mens det under overflaten er et reservoar av begreper som ikke er knyttet til noe bestemt språk, og som dermed anses som en del av kognisjonen. For en tospråklig, vil isfjellet ha to elementer over vann, som representerer henholdsvis førstespråket og andrespråket.

Kunnskapsdannelse og informasjonsbearbeiding kan derfor ifølge Cummins skje på ett eller flere språk, og uansett hvor mange språk man bruker, står alle i forbindelse med den samme sentrale mekanismen. I praksis betyr dette at kunnskap tilegnet på ett språk, for eksempel det å ha knekt lesekoden på arabisk, vil forenkle innlæringen av tilsvarende ferdighet på et annet språk. Flerspråklige opplæringsmodeller der deltakere får opplæring på flere språk, er basert på denne tilnærmingen til flerspråklighet - altså at velutviklede ferdigheter i ett språk, ofte morsmålet, vil bidra til å øke ferdighetene i andre språk. Forutsetningen er nettopp at innlæreren får støtte i å bruke tidligere lærte språk som ressurs.

Cummins teorier har bidratt til å tydeliggjøre sentrale sammenhenger mellom språk og kognisjon på tvers av språk, og å gi innvandreres tidligere tilegnede språk høyere status ved å fremheve hvordan det kan være et viktig redskap for andrespråklæring. Blant nyere teorier om flerspråklighet, som vi også vektlegger her, vil vi trekke frem Garcías begrep *translanguaging*. Dette perspektivet legger blant annet vekt på at å veksle mellom ulike språklige koder (som norsk, spansk, arabisk, engelsk) er det normale for mange mennesker som lever med mange språk rundt seg (García & Baetens Beardsmore, 2009). I sin daglige språklige praksis, vil mennesker naturlig ta i bruk de språklige ressursene de har tilgang til og som fyller en funksjon for å formidle og forstå verden. Så lenge de språklige ressursene fyller en funksjon, er det ikke viktig hvilket språk ressursen gjenkjennes som. En følge av et slikt dynamisk syn på språk, er at det i en språkopplæringssituasjon vil være fornuftig at deltakerne blir oppfordret til, og støttet i, å ta i bruk de språklige ressursene de har til rådighet, for eksempel morsmål og andre språk de har lært tidligere i livet, som relevante redskaper i arbeidet med å lære et nytt språk. Dette kan også settes i sammenheng med et tredje perspektiv som vil ha betydning for operasjonalisering av kvalitet i norskopplæringen, nemlig Nortons begrep *investering* (Darvin & Norton, 2014, Norton, 2013). Investering i Nortons forstand dreier seg enkelt sagt om at språkinnlærere må oppleve at det nytter eller er hensiktsmessig for dem å investere i å lære et nytt språk. Da må de blant annet se for seg at ressursene de har med seg, både språklige og andre, tillegges verdi i det samfunnet de kommer til. Under overskriften *arbeidsretting* nedenfor, utdyper vi dette perspektivet noe.

Basert på disse perspektivene, forutsetter vi at tidligere tilegnede språkferdigheter vil kunne være et redskap i arbeidet med å lære seg et andrespråk - dersom det legges til rette for det i opplæringen. Vi forutsetter dessuten at en tilnærming til undervisningen der det også tas høyde for ressurser på andre språk enn norsk, bidrar til at deltakerne får formidlet tanker, oppfatninger og ønsker i opplæringen. Det vil blant annet vil føre til at de får større mulighet og vilje til å *investere* i å utvikle sine språklige ressurser knyttet til norsk.

Bruk av språkhjelpere eller flerspråklige lærere har stor betydning for deltakere på spor 1 (f.eks. Isaksen & Engen, 2015), men vi vet så langt lite om hvilken rolle morsmål, eller andre tidligere tilegnede språk, spiller i undervisningen av deltakere på spor 2. Vi undersøker i hvilken grad, samt hvordan opplæringssentrene organiserer og innretter praksiser for systematisk flerspråklighet i opplæringen, både i form av metaspråklige samtaler i norskundervisningen og ved bruk av flerspråklige lærere. I de neste kapitlene ser vi nærmere på hvilke situasjoner dette fungerer i, hvilke faglige begrunnelser lærerne legger til grunn for praksisene og hva som skal til for at dette fungerer godt.

Individuelle faktorer som morsmål og annen tidligere tilegnet språkkompetanse, har betydning for hvor krevende prosessen med å lære seg et nytt språk vil være. Studier viser at jo større typologisk distanse det er mellom språk man behersker fra før og det språket man skal lære, jo mer kompleks vil innlæringsprosessen være (Gujord & Ranhildstveit, 2018). I praksis betyr dette at innlærere som har et morsmål som er svært ulikt norsk, vil ha en større jobb foran seg enn innlærere som allerede snakker et språk som har mange fellestrekk med norsk. Man vet også at tidligere tilegnede språk kan spille en viktig rolle som redskap for kognisjon og derfor er av betydning i mentalt krevende aktiviteter knyttet til læring (Kulbrandstad & Ryen, 2018). Et tegn på kvalitet kan altså være om lærerne og lederne er bevisste på at den typologiske distansen kan variere innad i gruppen. I tillegg har vi sett nærmere på hvorvidt opplæringssentrene har gode kartleggingsverktøy og kompetanse og mulighet til å differensiere og tilpasse til deltakernes ulike forutsetninger. Videre er det av betydning at opplæringen

bygger på kunnskap om hva det er rimelig å forvente når det gjelder tid og progresjon i språklæringen, altså hvor lang tid det tar å lære seg et nytt språk.

Hvor lang tid tar det å lære seg norsk?

Det å lære seg et nytt språk fra grunnen av, er en tidkrevende prosess. Forskning viser at man på forholdsvis kort tid kan lære seg et nytt språk godt nok til å klare seg i hverdagen, altså for eksempel gå på butikken og handle eller spørre om hjelp til å finne veien. Det tar adskillig lenger tid å lære et språk så godt at det kan brukes i profesjonell yrkesutøvelse eller som redskap for læring. Cummins (2000, s. 58) skiller mellom to ulike typer språkkunnskap som han kaller *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS), som representerer det enkle og konkrete hverdagsspråket, og *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) som representerer et faglig og mer abstrakt fagspråk eller skolespråk. Mens innlæreren trenger hverdagspråket for å kunne gjøre seg forstått i hverdagslige her-og-nå-situasjoner, er det nødvendig med et mer abstrakt språk for å kunne ta del i språklig samhandling knyttet til mer komplekse faglige anliggender. Ifølge Cummins tar det ca. to år å lære seg hverdagspråket, mens det tar fem til sju år å lære seg skolespråket. Flere andre studier viser til resultater som samsvarer med dette (se for eksempel Collier, 1987; 1989; Hakuta, Butler og Witt, 2000 og Demie, 2011).

Alle de nevnte studiene påpeker også på at det vil være store individuelle forskjeller og at innlærerenes morsmål har betydning for hvor lang tid innlæringen av det nye språket vil ta. Det er likevel tydelig at det å lære et nytt språk så godt at det kan brukes som redskap for læring og yrkesutøvelse, tar lang tid.

I norsk og europeisk sammenheng er nivå B2 i Det felleseuropeiske rammeverket for språk satt som mål for inntak til høyere utdanning, og det er derfor relevant å se i sammenheng med akademiske ferdigheter, slik det beskrives i studiene over. Det er også en tendens til at mange arbeidsgivere etterspør dette nivået ved ansettelse. Det er grunn til å stille spørsmål ved om forventningene til hva den enkelte kursdeltakeren kan lære innenfor de aktuelle opplæringsrammene, er i overkant optimistiske, som vi vil komme tilbake til i diskusjonene i rapporten.

Innlærernes ressurser og perspektiver

I forskningen på flerspråklighet har det etter hvert blitt et mer uttalt fokus på deltakernes ressurser. I et ressursperspektiv er det viktig at deltakernes egne stemmer får en rolle i opplæringen, og dessuten i forskningen på opplæringen. Denne undersøkelsen belyser derfor hvilke ambisjoner innlærerne selv har for innlæringen og hvilke aspekter ved opplæringen de selv vektlegger som meningsfulle og hensiktsmessige med tanke på å lære seg norsk. Mer spesifikt ser vi på hvilke opplevelser deltakerne selv har av opplæringstilbudet, så som innhold, organisering – både i undervisning på skolen og eventuelt i språkpraksis. Hva mener deltakerne skal til for at slik opplæring skal fungere godt?

Som påpekt i Randen et al. (2018), er innlærerperspektivet lite utforsket, og det er behov for mer forskning på deltakernes opplevelser av norskopplæringen. Ifølge Randen et al. (2018) er det gjennomgående mangel på studier som inkluderer eller tar utgangspunkt i deltakernes egne synspunkter, opplevelser og erfaringer med ulike opplæringsprogrammer og tiltak. Det vi har av kunnskap, antyder at det ikke alltid er sammenfall mellom de behov og ønsker deltakerne har, og det som tilbys dem i opplæringen. Språklæringsprosessen er ulik for forskjellige grupper av deltakere, og man vet at flere faktorer interagerer med innlærernes suksess i språklæringen.

Videre er det slik at innlærerens tidligere utdanningsnivå vil ha avgjørende betydning for både progresjon og resultat av språklæringsprosessen, og at skoleerfaring i seg selv er et gode når man skal lære et nytt språk gjennom formell opplæring (Fejes, 2015). Man har per i dag for lite kunnskap om hvordan innvandrere som har utdanning fra et annet land og på et annet språk, best mulig kan få benyttet sine ressurser i andrespråklæringen og i samfunnet mer generelt (Randen m.fl. 2018).

Deltakernes morsmål er knyttet til deres identitet, som igjen interagerer med andrespråklæringen og motivasjon for andrespråklæring. Nyere retninger innen andrespråksforskningen peker på urimeligheten i at målspråket, i vårt tilfelle norsk, er det eneste aksepterte språket i andrespråksklasserommet, og det etterlyses opplæringsmodeller som kan bidra til å anerkjenne innlærernes medbrakte livserfaringer og kompetanser (Ortega, 2014).

For at andrespråklæring skal fremstå som en meningsfull aktivitet, er dessuten muligheten til å bruke andrespråket i autentiske kommunikative sammenhenger av avgjørende betydning (Pedersen & Winsnes, 2018). Arbeidsrettet opplæring har til hensikt å skape en slik relevant og autentisk kontekst for den enkelte innlærer. Som vi vil se, vet man imidlertid at den arbeidsrettede opplæringen ikke alltid oppleves meningsfull blant annet fordi arbeidet i mange tilfeller ikke fordrer språkbruk, fordi innlærerne i mindre grad deltar i sosial samhandling på arbeidsplassen eller fordi det ikke tilbys tilstrekkelig språklig støtte for at språklæring skal finne sted (Randen et al., 2018, s 19). Vi har derfor utforsket deltakernes opplevelser av faktorer som hemmer eller fremmer språklæring på arbeidsplassen. For å gi et nyansert bilde av deltakernes erfaringer med opplæringen, har vi rettet oppmerksomhet mot innlærernes morsmål, tidligere skolegang og arbeidserfaring, på deres motivasjon og på opplevelsen av opplæringens relevans.

Arbeidsretting av språkopplæring

Som vist til i forrige kapittel, handler arbeidsrettet opplæring om at deltakerne skal mestre det språklige på arbeidsplassen og lære om arbeidslivet i Norge. Dette foregår ofte gjennom arbeidsplassbasert opplæring, for eksempel praksis, hvor man integreres i et arbeidsfellesskap. Videre kan hensikten med arbeidsrettet norskopplæring være at man kvalifiseres til arbeidslivet, for eksempel inn mot særskilte yrker eller gjennom formell kompetanse, og slik til syvende og sist bli ansettbar. Selv om alt på sett og vis henger sammen med alt når det gjelder å avgjøre om den arbeidsrettede språkopplæringen er vellykket, vil hovedfokuset for oss naturlig nok ligge på i hvilken grad opplæringen på arbeidsplassen bidrar til deltakernes språklæring.

Det finnes i nordisk sammenheng en god del forskning som sier oss noe om hvordan organisering av arbeidsplassbasert språklæring fremmer eller hemmer språklæringen. Selve ideen om arbeidsretting har bakgrunn i et sosiokulturelt perspektiv, hvor læring ikke bare er noe som foregår individuelt, men noe som foregår sosialt i miljøene man deltar i gjennom hverdagen. Læringen er situert, noe som innebærer at den konkrete sosiale konteksten har noen særlige kjennetegn som virker inn på læringen. Blant annet vet vi at det innenfor hvert enkelt yrke, og på hver enkelt arbeidsplass, utvikles noen særlige måter å bruke språk på, som ikke i sin helhet kan overføres til andre situasjoner (Lave, 2003). Dette innebærer på den ene siden at det er hensiktsmessig å legge til rette for språklæring som er situert på den enkelte arbeidsplass. På den annen side innebærer det at dersom denne språklæringen skal utvikles på en måte som er hensiktsmessig og nyttig utover den konkrete konteksten som arbeidsplassen og oppgavene der utgjør, må deltakeren få konkret språklig veiledning. Behovet for slik veiledning gjelder både språk som brukes på arbeidsplassen, og språk på andre

områder i livet, for eksempel som foreldre i skole og barnehage eller som deltakere i frivillige organisasjoner. Veiledningen er viktig for at deltakerne får mulighet til å investere i egen språklæring (Norton, 2013), jf. beskrivelsene over.

Norton (2013) fremhever betydningen av *identitet* i denne sammenhengen. Identitet handler om menneskers forhold til omverdenen, hvordan dette forholdet er mangfoldig og endrer seg på tvers av tid og sted og har betydning for hvordan mennesket oppfatter mulighetene det har i fremtiden (Norton, 2013, s.4). Forestillingen om at en inngår i ett eller flere fellesskap, eller kommer til å inngå i nye fellesskap senere, er viktig for alle mennesker. *Forestilte fellesskap* er ifølge Kanno og Norton (2003) grupper vi føler oss knyttet til og som en del av vår forestillingsevne (s. 241). Vi trenger slike forestilte fellesskap for å skape mening i tilværelsen. De henger nært sammen med våre forestilte identiteter, altså hvem vi ser for oss at vi til enhver tid er i relasjon til andre mennesker. Mennesker som forflytter seg på tvers av geografiske og psykologiske grenser, vil kunne oppleve at identiteten(e) de har, destabiliseres (Block, 2007), og desto viktigere er det at en kan oppleve aktørskap, altså at en selv har kontroll over livet sitt og at de tiltakene en gjør i eget liv, nytter. En må altså erfare at en kan utøve aktørskap og lykkes med dette.

I en rapport utgitt av Kompetanse Norge tas det til orde for å bringe inn et såkalt biografisk perspektiv i arbeidsrettet språklæring (Pedersen & Winsnes, 2018). I en biografisk tilnærming tar man hensyn til de store endringene deltakerne har vært gjennom ved å flytte seg på tvers av geografiske og psykologiske grenser. Det gjøres enkelt sagt ved at man gjennom språkopplæringen, gir deltakerne rom for å reflektere over tidligere identitet og å forestille seg hvem man vil og kan bli i det nye landet. Det vies oppmerksomhet til deltakernes fortellinger og forestillinger om hva slags liv de ønsker seg. Perspektivet kan sies å ha klare fellestrekk med det Kanno og Norton (2003) omtaler som forestilte fellesskap.

Forskning har vist at arbeidsplasser kan være uegnede for språkopplæring, for eksempel fordi deltakere jobber mye alene eller i støyende omgivelser (Roberts, 2010). Tidligere utredninger viser dessuten at kvaliteten på språkpraksis varierer fordi deltakerne blir satt til arbeidsoppgaver som ikke gir mulighet for språktrening eller på grunn av manglende oppfølging. Flere undersøkelser viser dessuten at deltakere med begrensede språkferdigheter ikke nødvendigvis blir inkludert i det sosiale livet på arbeidsplassen selv om de er fysisk tilstede (Newton & Kusmierczyk, 2011; Piller & Lising, 2014; Strømmer, 2016; Sørensen & Holmen, 2004). Både Sandwall (2013) og Pedersen (2016) finner at deltakerne i arbeidsplassbasert språkopplæring ofte får lite mulighet til å bruke målspråket på praksisplassen, og anser skoleverdenen og arbeidsverdenen som arenaer uten gjensidig relevans. Basert på dette og andre erfaringer fra forskning på arbeidsplassbasert språklæring, har Pedersen utviklet en modell for hvordan en slik opplæring bør organiseres, der det særlig er lagt vekt på samspillet mellom språkopplæringen og arbeidsplassen. I tillegg til dette samspillet, legger forskningen vi viser til ovenfor, vekt på at hele kollegiet i noen grad må være involvert når en arbeidsplass har deltakere i språkopplæring. Av Kompetanse Norges veiledning om arbeidsrettet norskopplæring, som er tilgjengelig på deres nettsider, kommer det dessuten frem at det er viktig å ta hensyn til arbeidsgiveres behov ved utplassering, og å få til en god kobling mellom bedriftenes behov og deltakernes kompetanse og personlige egenskaper (Kompetanse Norge, 2016). Videre fremhever Kompetanse Norge at det bør være tett kontakt mellom opplæringsstedet og bedriftene, og at arbeidsplassen må få god informasjon om hvordan de kan være med å støtte opp om språklæring på arbeidsplassen.

Oppsummering

Med utgangspunkt i tidligere forskning og teorier knyttet til sosiokulturelle perspektiver på voksnes læring, flerspråklighet og innlæreren som ressurs og på arbeidsretting av språkopplæringen, kan vi identifisere noen premisser som må være til stede for at norskopplæringen skal preges av høy kvalitet:

- Opplæringen må oppleves som meningsfull av deltakerne, blant annet ved at de kan knytte det de lærer til noe de kan eller har erfart fra før.
- Lærerne må ha relevant faglig, språklig og sosiokulturell kompetanse.
- Deltakernes tidligere erfaringer må trekkes med i undervisningen.
- Det må legges til rette for at tidligere lærte språk kan trekkes med i undervisningen, og blant annet benyttes som støtte for å forstå undervisningen og utvikle norskerdigheter.
- Opplæringen må ha realistiske målsettinger med hensyn til progresjon i språklæringen.
- Det er en fordel å kunne bruke språket i autentiske kommunikative sammenhenger (for eksempel i arbeidslivet), men slike situasjoner fremmer ikke språklæring automatisk.
- Flere betingelser må være oppfylt på arbeidsplassen for at arbeidsretting av språkopplæring skal være gunstig for språklæringen. Det må benyttes praksisplasser der det foregår kommunikasjon i det daglige, arbeidsoppgavene må gi muligheter for språktrening, tiltak må settes i verk for at deltakerne inkluderes i det sosiale livet på arbeidsplassen og kollegiet må være involvert.
- Det er også vesentlig med samhandling mellom arbeidsplass og opplæringscenter/språklærer, og at deltakeren får tett språklig oppfølging på arbeidsplassen.
- Vellykket arbeidsrettet språkopplæring forutsetter også samhandling mellom arbeidsplass og opplæringscenter/språklærer. Dette innebærer blant annet at deltakere må få mulighet til å bearbeide språklige erfaringer de har hatt på arbeidsplassen.

Kapittel 4 – Kartlegging og differensiering

En sentral forutsetning for at opplæringen skal kunne holde høy kvalitet, er blant annet at deltakere får en opplæring som er tilpasset deres behov og nivå (Engen, 2007; Norton, 2013). I denne sammenhengen er både kartlegging og differensiering relevant. Begge deler kan derfor sees som viktige aspekter ved prosesskvalitet. Kartlegging dreier seg her om både formelle og uformelle kartleggingssituasjoner, som påvirker deltakernes opplæring. Kartleggingen kan enten bestemme nivå- og gruppeplassering ved oppstart og eventuelt underveis i opplæringen, eller det legger føringer for lærerens didaktiske avgjørelser, for eksempel med hensyn til fremdrift eller opplæringsmetode. I tillegg dreier det seg om kartlegging som benyttes for å avgjøre om deltakerne er klare for å ta en gitt prøve. Differensiering handler både om hvordan ledere legger til rette (og hvilke muligheter de har til det) og om pedagogiske valg som gjøres av den enkelte læreren, og kan foregå både innad i og mellom grupper.

Analysen presenterer først funn fra intervjuer med ledere og lærere om kartleggingspraksis og utfordringer knyttet til dette, deretter om opplæringssentrenes differensieringspraksis. Undersøkelsen avdekket at opplæringssentrene opplever betydelige utfordringer med differensiering, blant annet på grunn av det de oppfatter som begrensende rammevilkår. Vi presenterer de viktigste begrensende faktorene i dette kapitlet. Dette er forhold som kan knyttes til begrepet strukturkvalitet. Når det gjelder differensiering, er det dessuten vesentlig å tilegne seg kunnskap om i hvilken grad deltakerne opplever at opplæringen er tilpasset deres evner og behov. Dette tematiseres avslutningsvis, og bygger på analyser av data fra deltakerintervjuene.

Kartlegging

Tabell 3.1 viser hvilke rutiner de ulike opplæringssentrene har for den formelle kartleggingen av deltakerne, slik det rapporteres av leder.

Tabell 3.1 Opplæringssentrenes rutiner for formell kartlegging

Spørsmål	HØY-caset	Flerspråklighets-caset	Språkpraksis-caset	Språkhjelper-caset DELKOMP-caset
Hvilke kartleggingsverktøy benyttes?	CV-funksjon i fagsystem Evt. skrive tekst evt. på sitt eget språk Avskrift Intervju/samtale	Eget rapporterings-skjema Migranorsk Inntakssamtale ved behov		Egen enhet kartlegger deltakerne før oppstart
Har opplæringscenteret utviklet egne verktøy for kartlegging?	Ja. Eget verktøy utviklet til underveisvurdering. Dette omfatter ulike øveprøver innen lesing, skriving og lytting Har fokus på opplæring for lærere i vurdering av tekster /muntlige ferdigheter Brukes i forbindelse med anbefalingsprosess (videre plan), norsk-IP	Ja. Eget kartleggingsverktøy utviklet til grunnskolen for voksne. Laget for at språket ikke skulle hindre deltakerne i å vise hva de faktisk kunne i f.eks. matte og engelsk	Ja. Eget kartleggingsverktøy utviklet med utgangspunkt i verktøy som brukes for kartlegging på integrerings-mottak	Nei. Foreløpig ikke eget kartleggingsverktøy, men skoleeier utarbeider nå et kartleggingsverktøy basert på nivå.
Benyttes tolk i forbindelse med kartleggingen?	Ja, ved inntak og underveis, f.eks. ved utviklingssamtaler. Brukes kun ved behov	Nei, kun ved enkelttilfeller	Sjeldent	Tolk benyttes noe i trekantsamtaler
Hva kartlegges? (morsmål, tidligere utdanning etc.)	Morsmål Andre språk enn morsmål Utdanning Arbeidserfaring For praksiskurs kartlegges også: -Motivasjon for praksis -Arbeidsførhet/kapasitet -Familiesituasjon	Morsmål Tidligere utdanning ol.	Morsmål Utdanning Kjennskap til latinsk alfabet Yrkesbakgrunn Kjennskap til engelsk (kan ha betydning for skolerettet løp), Familie IT-kunnskap m.m.	

Som det fremgår av oversikten, er det ulike fremgangsmåter ved de ulike opplæringssentrene. Det er i ulik grad utviklet kartleggingsverktøy eller samtaleguider for dette formålet, men det er i hovedsak den samme informasjonen man er ute etter: språkkunnskaper (muntlig og skriftlig), tidligere skolegang og arbeidserfaring. Ingen av opplæringssentrene oppgir at de rutinemessig bruker tolk ved oppstart. Det er derfor vanskelig å vite hvor pålitelig informasjonen som fremkommer i den innledende samtalen er. En lærer ved et av de større opplæringssentrene sier:

[Vi] har en haug med kartleggingsverktøy, men det er en haug med kaos. Hovedproblemet er at vi har ikke kommunikasjonsspråk, vi er avhengig av tolk for å kartlegge på en verdig måte og det får vi ikke [tolk]- det har ikke skolen penger til.

Denne læreren retter altså oppmerksomhet mot deltakernes verdighet, og at manglende bruk av tolk fratrar deltakerne muligheten til å fremstå som reflekterte voksne, fordi de må forholde seg til skolen på et språk de ikke kan. Det at det ikke benyttes tolk, står også i motsetning til at mange av lærerne understreker betydningen av å bli kjent med og å se deltakerne, og for eksempel mener at en digital oppstartsamtale ikke gir den nødvendige nærheten for å bli kjent. Man kan anta at det å gjennomføre slike samtaler på et språk deltakeren i liten grad behersker, også medfører utfordringer med tanke på både å bli kjent og å få presis informasjon om deltakeren.

Ledernes befatning med kartlegging varierer blant casene i undersøkelsen. Ved flerspråklighets-caset er lederne mer involvert i kartlegging enn ved de andre opplæringssettene. En av lederne er dessuten flerspråklig, og både i ledelsen og i personalet ellers finnes det personer med høy formell kompetanse på vurdering. Når den intervjuede fra ledelsen uttrykker at hun enkelte ganger er med på å foreta kartleggingen selv, må dette sees i sammenheng med at hun har særskilt kompetanse på dette. Ellers handler ledernes befatning med kartlegging i hovedsak om å ha ansvar for rutiner for den innledende kartleggingen som legger grunnlag for å plassere deltakere på riktig spor og riktig nivå. Selv om det er rimelig å anta at flere opplæringssteder har andre felles rutiner for kartlegging, var det ingen av lederne blant våre case som oppga underveisvurderingen som del av opplæringsstedets kartleggingsrutiner, men to av lederne påpekte at lærernes egen kartlegging på ulike stadier i læringsprosessen ofte medførte at deltakere skiftet gruppe underveis i opplæringsløpet. En av årsakene til dette kan være at den innledende kartleggingen ikke er så omfattende.

Alle lederne oppgir at opplæringscenteret har rutiner for innledende kartlegging, selv om det ikke alltid er opplæringscenteret selv som foretar den innledende kartleggingen. Når det gjelder deltakere i introduksjonsprogram, foregår kartleggingen ofte i samarbeid med programrådgiver, eller andre som er tilknyttet den enheten i kommunen som har ansvar for flyktingers bosetting og introduksjonsordning. Lederne beskriver ikke kartleggingsrutinene inngående, men ut fra det de beskriver om fremgangsmåte (for eksempel at deltakerne fyller ut et nettbasert skjema og en lærer har ansvaret for å avgjøre om noen av dem må testes eller liknende), og anslått tid brukt på kartlegging (en av lederne sier at det brukes 30 minutter per deltaker), kan det virke som at det ikke foregår en omfattende språklig kartlegging i løpet av den innledende kartleggingen. I hovedsak kan det se ut til at det dreier seg om en kartlegging av språk- og utdanningsbakgrunn. Det er viktig å kartlegge dette, for vi vet både at det er viktig å bygge på det deltakerne kan fra før (Cummins, 1984; Norton, 2013; Monsen & Randen, 2017; Engen, 2007) og at den typologiske avstanden mellom språkene du kan og språket du skal lære, har betydning for innlæringsprosessen (f.eks. Gujord & Ranhildstveit, 2018). Det er imidlertid individuelle forskjeller mellom språkinnlærere, og derfor vil det være en fordel dersom kartleggingen også innebærer en grundig kartlegging av den enkelte deltakers muntlige og skriftlige språkferdigheter.

Flere av lederne uttrykker også at prosedyrene for kartlegging i forbindelse med inntak burde ha vært mer formalisert. Lederen ved flerspråklighets-caset forteller at når det er tvil rundt innplassering, deltar hun selv i kartleggingsarbeidet, men dette gjelder lederen som har særskilt kompetanse på kartlegging. En leder ved et annet opplæringscenter legger vekt på at de ofte opplever at nivået som

bestemmes etter den innledende kartleggingen, viser seg å være feil. I slike tilfeller stoler lederen på lærerens vurdering. Dette medfører at mange deltakere bytter gruppe underveis i skoleåret, noe som kan være til hinder for kontinuitet i undervisningen. Slik sett ville de nok oppnådd større stabilitet dersom deltakerne var grundig kartlagt ved oppstart. Ved flerspråklighets-caset oppgis det at de etter innplassering basert på kartlegging, har en prøveperiode på noen uker for å forsikre seg om at innplassering og gruppesammensetning fungerer godt, og at innplasseringen eventuelt revurderes etter dette.

Når det gjelder hvilket kurs deltakerne selv ønsker å følge, peker flere av lederne på at dette gjerne kan forandre seg i løpet av opplæringen, og at kartleggingen må være en gjentakende prosess der en er åpen for at deltakerens interesser, mål og ambisjoner kan endre seg. En leder fra HØY-caset peker på at det ikke nødvendigvis gir best resultater å kartlegge deltakernes ønsker og ambisjoner snarest mulig etter ankomst, men at man snarere må se slik kartlegging som en del av en lengre prosess. Dette er viktig for å ivareta den enkelte deltakers mulighet til å forme sitt eget liv, slik vi også kommer inn på i kapittel 6. Lærerne vi intervjuet hadde i ulik grad befatning med kartlegging i forbindelse med innplassering i gruppe. Lærerne tar stort sett ikke direkte del i skolens formelle kartlegging av deltakerne, men overvåker kontinuerlig deltakernes faglige progresjon som en del av undervisningen. Dersom innplasseringen i spor viser seg å ikke være riktig eller hensiktsmessig for enkelt deltakere, er det også lærerne som må melde fra om dette. Mange av lærerne vi intervjuet, var tydelige på at strukturelle forhold som gruppestørrelse vanskeliggjorde differensieringen. Det ser altså ikke ut til å være manglende kartlegging eller manglende kunnskap om deltakernes faglige ståsted som er hovedforklaringen på utfordringer med differensieringsarbeidet.

Lærerne har også ansvar for å forberede deltakerne på norskprøven, for eksempel ved at to og to samtaler og stiller hverandre spørsmål. Lærerne forteller at de kartlegger med ulike ressurser, både formelle kartleggingsverktøy og mer dynamiske kartleggingsmetoder og bruker dette i samtaler med deltakeren og programrådgiver når progresjon skal vurderes.

Ved flerspråklighets-caset retter lærerne oppmerksomhet mot betydningen av å følge opp deltakernes utvikling også med tanke på for eksempel syn og hørsel. De argumenterer for at mange deltakere som ikke har gått på skole før, ikke vet selv at de ser dårlig og trenger briller eller at de hører dårlig. Dette påvirker i stor grad språklæringen og er derfor viktig å følge opp for at deltakerne skal få størst mulig utbytte av opplæringen. En svensk kunnskapsoppsummering (Hyltenstam, Axelsson, & Lindberg, 2012, s. 380-382) viser til forskning som peker på at innvandrere i mye større grad enn den svenskfødte befolkningen har ulike helseutfordringer, og at innvandrerkvinner og nyankomne er særlig utsatt. Selv om innvandrere i svenskopplæringen, på samme måte som elever i skolen, har rett til tilpasset opplæring i tråd med sine behov, er det en del svakheter når det gjelder metoder, kunnskaper og verktøy for å kartlegge behovet for tilpasset opplæring. Det er grunn til å tro at denne beskrivelsen er overførbart til norske forhold.

Gjennom intervjuer med lærere og ledere kom det også frem at det ved opptak til enkelte tilbud, foretas en «rekartlegging» som i større grad omfatter deltakernes ønsker og mål, familiesituasjon osv. Det ser ut som dette gjennomgående er mer aktuelt ved kartlegging i forkant av særskilte tilbud eller praksis, enn ved inntak til opplæringscenteret.

Differensiering: ledernes og lærernes perspektiver

Den innledende kartleggingen legger som regel grunnlag for om deltakeren plasseres på spor 1, 2 eller 3, og på hvilket nivå i norsk deltakeren vurderes å være på (basert på nivåene i Det felles europeiske rammeverket). Deltakere som ikke har grunnleggende lese- og skriveferdigheter, skal ideelt sett få grunnleggende lese- og skriveopplæring i alfabetiseringsmodulen. Lederen ved flerspråklighets-caset påpeker at de ikke har noen alfagruppe på tidspunktet for intervjuet, siden de bare har 1-2 deltakere uten grunnleggende lese- og skriveferdigheter, og hun sier:

Da blir det sittende en litt sånn stakkar uten å få alt det man har krav på.

Ved det store språkhjelper-caset er det et krav fra kommunen om at spor 1-grupper skal ha minst 19 deltakere. Er grupper mindre enn dette, blir de oppløst og deltakerne blir plassert rundt omkring i andre grupper. Slik sett kan det synes som om rammevilkårene enkelte steder begrenser muligheten til å differensiere ved å plassere deltakere i grupper etter adekvat nivå og progresjon.

Differensiering er et spørsmål som lærerne er svært engasjert i. Både observasjonssituasjonene og lærerintervjuene viser at deltakergruppen ved flere av opplæringssentrene er svært heterogen og har svært ulike behov for tilpasset opplæring. Dette påvirker i stor grad lærernes handlingsrom med tanke på differensiering og hensiktsmessig undervisning av den enkelte deltaker. Lærerne peker på noen hovedutfordringer knyttet til differensiering, som vil utdypes i det følgende.

Gruppestørrelse

Lederen ved flerspråklighets-caset peker på at det er et ganske stort faglig sprik i alle grupper og at det er utfordrende å tilby kurs på alle nivåer samtidig som antall deltakere i kommunen er synkende. Opplæringscenterets økonomiske rammer er derfor en utfordring med tanke på å ivareta kvalitet for den enkelte deltakeren. Dette er et poeng som alle lederne er inne på. Dette underbygges også av våre observasjoner. På ett av de mindre opplæringssentrene, observerte vi blant annet i en gruppe på spor 1 med 15 deltakere, hvorav noen hadde så mye som tre års oppholdstid i Norge, men svært lav progresjon. Andre i gruppen var helt nyankomne og kunne ikke det latinske alfabetet ennå. De ulike deltakergruppene hadde svært ulik progresjon, noe som vanskeliggjorde lærerens handlingsrom og deltakernes muligheter for læring. Vi kommer tilbake til betydningen av rammevilkår i kap. 9.

Uansett nivå og progresjon, vil det i møte med et nytt språk være stort behov for én-til-én-hjelp. Dette gjelder ikke minst tidlig i innlæringen der alt er nytt. Siden deltakerne i de fleste tilfeller har ulike morsmål, vil det variere mye hvilke språklige elementer ved norsk som oppleves som vanskelige. For eksempel vil en deltaker med et morsmål fra Sørøst-Asia gjerne ha vansker med å uttale mange av de norske konsonantforbindelsene, mens dette ofte vil være enklere for en deltaker med et Østeuropeisk morsmål - fordi også disse språkene har konsonantforbindelser. Det er altså ikke slik at en gruppe som har et felles utgangspunkt i at de ikke kan norsk, vil ha de samme behovene i møtet med norsk språk (Monsen & Randen, 2017).

Nivåforskjeller

Det rapporteres om store nivåforskjeller i norsk mellom deltakere og deltakergrupper i de samme undervisningsgruppene. Lærerne rapporterer om at gruppene ved læringssentrene er dynamiske og at

det ofte kommer til nye deltakere underveis i løpet. Dette gjør at lærerne i mange tilfeller må repetere elementer som andre i gruppen allerede har arbeidet med. Dette er utfordrende både for lærere og deltakere.

På spor 2 er det stort spenn i nivå, og lærerne ved HØY-caset forteller at dette er de mest utfordrende gruppene. Det skyldes både at gruppene er store og at det innad i spor 2 er store spenn i nivå. Videre pekes det på relasjonelle aspekter, som at deltakerne ofte er på veldig ulikt nivå når det kommer til integrering og oppholdstid i Norge. Dette gjør at gruppene her ofte blir svært heterogene. Dette står i motsetning til ledernes synspunkt ved dette opplæringssenteret, som så på ytterpunktene, HØY-kurset og alfabetisering som de mest krevende. Lærerne forteller at på spor 2 er det mange som ikke er klare for å lære og noen strever med posttraumatisk stress, mens deltakerne på spor 1 og HØY-kurset – ytterpunktene – stort sett virker fornøyde. På spor 2 er det flere som klager og er demotiverte. Dette kan trolig ses i sammenheng med at gruppene på spor 1 er mindre og består av deltakere på relativt samme nivå, mens spor 2 ofte har et større spenn knyttet til nivåforskjeller.

Ulike forutsetninger for læring

Selv om sentrene differensierer med utgangspunkt i tidligere skolebakgrunn, rapporterer lærerne om at det innad i gruppene likevel er store ulikheter med tanke på forutsetninger for læring. Hva som ligger i å ha for eksempel fem års skolegang, altså hva deltakerne har fått ut av denne skolegangen, vil også variere. Dette understreker behovet for grundig kartlegging tidlig i løpet. Noen deltakere har gått på skole i land der skolekulturen på mange områder er svært ulik den norske, slik at det å lære, for eksempel hovedsakelig innebærer å pugge eller å gjenta det læreren sier, mens andre har gått på skole der skolekulturen er mer lik den norske, med fokus på for eksempel kritisk refleksjon. Dette bidrar til at lærerens oppgave i mange tilfeller blir å hjelpe deltakere i å forstå hva som forventes av dem i en norsk opplæringssammenheng, og å lære dem hensiktsmessige læringsstrategier i tillegg til å lære dem norsk, mens andre har med seg slik kunnskap fra egen skolegang. Ulike faglige og kognitive forutsetninger blant deltakerne påvirker med andre ord læringsprosessene og behovet for differensiering.

Ulik oppholdstid og ulik livssituasjon

Grupper som har deltakere med ulik oppholdstid medfører, uavhengig av norskferdigheter, ulike behov for forklaringer knyttet til norske kontekster. En av lærerne ved flerspråklichetscaset poengterer at hun nesten har «gitt opp» tavleundervisning fordi det er vanskelig med tanke på differensiering, og at arbeidet i klasserommet derfor ofte organiseres som gruppearbeid. Digitale hjelpemidler, særlig ulike apper til deltakernes Ipader, bidrar til at læringstrykket kan holdes oppe selv om deltakerne i klasserommet driver med mange ulike læringsaktiviteter. Flere av lærerne vi intervjuet, fortalte at de brukte mye tid i forkant av undervisningen på å finne og forberede ulike aktiviteter til de ulike deltakerne.

I de øktene forskerteamet observerte på flerspråklichetscaset, så vi at behovet for én-til-én-undervisning er stort, og at flere deltakere koblet ut når ikke oppmerksomheten ble rettet spesielt mot dem. Dette gjaldt for eksempel når andre deltakere svarte på spørsmål fra læreren.

Noe både lærere og leder er opptatt av, er at man må se hele mennesket. Lærerne spesielt understreker betydningen av å bli kjent med deltakerne sine og at de bruker tid på dette for å forstå

hvem de har med å gjøre (som også påvirker læring/metoder osv.). Det er et poeng for dem å forstå at man jobber med voksne mennesker, som ofte er i krevende livssituasjoner. Når lærerne har kjennskap til deltakernes livssituasjon, kan de også tilpasse praksis o.l. etter dette.

Differensiering: deltakerperspektiver

En fersk NIBR-undersøkelse (Tronstad, 2019), som undersøker flyktningers erfaringer med introduksjonsprogrammet, viser at de fleste deltakerne er godt fornøyde med opplæringstilbudet, men at differensiering er en utfordring i mange kommuner, og særlig i mindre kommuner.

Deltakerne vi har intervjuet oppgir i all hovedsak at de er fornøyde med undervisningen de mottar ved opplæringsstentrene og med jobben som lærerne gjør. Det er imidlertid noe ulike synspunkter på hva som er god undervisning og hensiktsmessige strategier. Mange kommer uoppfordret inn på at lærerne er snille og bryr seg om dem, og at de har stor tillit til lærerne. I den grad de har noe kritisk å si, handler det om differensiering; at det for stort nivåsprik i gruppen. De på lavere nivå opplever at de ikke forstår/klarer å henge med, og de på høyeste nivå kjeder seg. Dette er i tråd med Tronstad (2019), der en tredjedel av de som svarte på undersøkelsen, mener at de har begrenset mulighet til å påvirke mål og innhold i programmet. Deltakerne peker på store grupper, ulike nivåer og progresjon innad i gruppen og ulike forventninger og ambisjoner, som sentrale utfordringer.

Lærerne rapporterer om at deltakerne i en gruppe ofte har svært ulik motivasjon for språklæring og at dette i mange tilfeller har stor påvirkning på hvordan den enkelte deltakeren arbeider både individuelt og i samspill med andre. Motivasjon er en sentral faktor for læring. Høy eller lav motivasjon er ikke en iboende eller stabil faktor ved den enkelte innlæreren, men snarere en faktor som utvikles i samspill med omgivelsene (jamfør begrepet investering fra bl.a. Norton, 2013). Der er derfor rimelig å anta at deltakernes motivasjon varierer i løpet av opplæringen og at for eksempel opplevelsen av suksess eller mangel på suksess i språklæring og integrering, vil samhandle med grad av motivasjon.

Det er også grunn til å tro at deltakernes forventninger til hva de kan oppnå, har noe å si for språklæringsprosessen i klasserommet og lærerens mulighet for differensiering. Disse forventningene endrer seg over tid. Alle deltakerne vi intervjuet, uttrykte et sterkt ønske om å komme seg i jobb etter endt opplæring, men mange rapporterer også om at de er usikre på om de vil klare dette, og mange var bekymret for fremtiden. Dette gjaldt både deltakere med utdanning og erfaring fra før de kom til Norge, og deltakere uten særlig skolebakgrunn.

Store grupper

Flere deltakere kommer også inn på arbeidsmiljøet i klasserommet, og peker på støy og uro som en utfordring, særlig i store grupper med deltakere med ulike behov. På samme måte som både ledere og lærere, peker også deltakerne på store grupper som et problem knyttet til differensiering.

En av deltakerne forteller at hun er godt fornøyd med undervisningen på opplæringscenteret, men peker på at gruppen er stor og at alle trenger mye hjelp. Hun sier at hun har snakket med rektor om å få komme i en gruppe med færre deltakere, men at det ikke har latt seg gjøre. Hun prøvde også en periode å gå i en gruppe på et høyere nivå, men erfarte selv at nivået var for høyt, og gikk tilbake til spor 1. I hjemlandet gikk hun på skolen i ca. fem år, men dette var en hovedsakelig negativ erfaring, og hun syntes ikke at hun lærte noe der som kan brukes i Norge. Det oppleves som frustrerende å ha gått to år i en gruppe der det stadig kommer inn nyankomne deltakere, noe som gjør at læreren må

begynne på nytt med mange tema, slik at hun må være med på det samme igjen og igjen. Dette henger trolig sammen med at opplæringscenteret er lite, slik at det ikke er mange ulike nivåer å velge mellom. Ifølge Engen (2007) må opplæring oppleves som relevant og skape emosjonelt engasjement og motivasjon hos deltakerne. Dette er en utfordring både for deltakere og lærere når gruppen består av mange deltakere med ulik motivasjon, ulike forutsetninger og ulik progresjon.

Nivå og progresjon

Deltakere ved alle opplæringssentrene rapporterer om utfordringer knyttet til nivåtilpasning og progresjon. Dette er gjennomgående også fra arbeidsrettingscasene– også der deltakerne går på egne kurs for sitt utdanningsnivå. Flere er dessuten sterkt kritiske til den ordinære norskopplæringen sammenlignet med den mer arbeidsrettede. Deltakere peker på at det var ok med generell norsk i starten, men at det var for lite differensiering, for mye repetisjon, for store grupper. Det argumenteres for at opplæringen bør myntes mer direkte mot deltakernes bakgrunn og konkrete yrkesmål.

En deltaker med akademisk bakgrunn fra hjemlandet forteller at han har vært i Norge i seks måneder og begynte rett på språkpraksiskurs. Hans mål med norskopplæringen er å lære språket flytende så han kan ta videregående skole i Norge og høyere utdanning etter det. Han har lært språket veldig raskt, og sier at han er flink til å lese og skrive, og at grammatikken går bra, men at han sliter med uttale og de fagspesifikke norske ordene. Han opplever at det går for sakte fremover i klasserommet, og at han lærer mest av å være ute i praksis, som har mange likheter med hans tidligere jobb. På skolen opplever han heller ikke at læreren gjør noe for å tilpasse opplegget til hans ønskede progresjon. Han får for eksempel beskjed om at han må vente når han spør om ting de skal lære senere. Deltakeren mener det ville vært mer rettferdig for alle dersom de delte inn grupper etter nivåer, og at han som er på høyere nivå for eksempel kunne fått flere oppgaver enn de andre.

En annen deltaker forteller at han sikkert er den dummeste i gruppen, og at alle de andre kan mer enn ham. Dette gjør det vanskelig å følge med. Han mener at dette er hans egen feil fordi han ikke er flink nok og ikke jobber nok utenom skolen, og sier at læreren gjør en veldig god jobb. Denne deltakeren opplever at timene med flerspråklig lærer tilstede, gjør det mye lettere å spørre om hjelp, fordi den flerspråklige læreren forstår hva han sier. Dette er et eksempel på at pedagogisk funksjonell kommunikasjon på deltakerens morsmål (jf. Isaksen & Engen, 2015) kan bidra til bedre differensiering i klasserommet.

Oppsummering

Kvalitet knyttet til kartlegging og differensiering handler, som funnene bekrefter, om god kartlegging av deltakernes språklige og generelle forutsetninger både ved oppstart, og underveis i opplæringen. Ved oppstart for å ivareta god innplassering, og underveis for å justere gruppesammensetningen der det er stort sprik i nivå og progresjon. Det å kartlegge deltakernes individuelle ønsker og ambisjoner både ved oppstart og underveis, er også en viktig del av differensieringsarbeidet. Selv om de undersøkte opplæringssentrene har like kartleggingsrutiner, er alle opptatt av å kartlegge følgende ved oppstart: språkkunnskap (muntlig og skriftlig), skolegang, og arbeidserfaring. Ingen av opplæringssentrene benytter rutinemessig tolk i den innledende kartleggingen, men flere oppgir at de bruker tolk ved behov.

Kartleggingsrutiner ved de aktuelle opplæringssettene legger til rette for hensiktsmessig differensiering av undervisningen. Lærerne i studien oppgir at de har god oversikt over deltakernes individuelle behov for opplæring, men peker på at tilpasset opplæring også forutsetter gode rammevilkår. Med tanke på at differensiering og tilpasset opplæring er formålet med kartleggingen, blir kartleggingsarbeidet lite formålstjenlig dersom de strukturelle forutsetningene, som at det finnes flere potensielle grupper å plassere deltakerne i, ikke er tilstede.

Deltakere som opplever at de får den tilpassede opplæringen de trenger, vil i stor grad investere i læringskonteksten ved å inngå i konstruktiv interaksjon med andre deltakere (Norton, 2013). Både ledere og lærere er opptatt av å legge til rette for den enkeltes investering i egen språklæring. I kapittel 5, 6 og 7 utforskes hvordan henholdsvis bruk av flerspråklige praksiser og arbeidsretting av opplæringen kan fungere som hjelpemiddel for å differensiere og tilpasse språkundervisningen til den enkeltes behov.

Kapittel 5 – Flerspråklige undervisningspraksiser

I dette kapitlet presenterer vi funn knyttet til flerspråklige undervisningspraksiser. Med flerspråklige undervisningspraksiser refererer vi her til:

- 1) undervisningssituasjoner der en norsklærer trekker veksler på deltakernes språkferdigheter i tidligere tilegnede språk for å belyse trekk ved norsk språk eller norsk kontekst i et komparativt perspektiv
- 2) undervisningssituasjoner der flerspråklig personale gir støtte på morsmål eller annet tidligere lært språk
- 3) undervisningssituasjoner der språkhjelpere, det vil si deltakere på et høyere språknivå som har fått kurs i å være språkhjelpere, gir støtte på morsmål eller annet tidligere lært språk
- 4) undervisning om norsk språk og samfunn på et annet språk enn norsk
- 5) kombinasjoner av disse.

Det er med andre ord opplæringens innhold og aktiviteter, samt samspillet mellom lærere og deltakere, som er i fokus i dette kapitlet – som er viktige sider ved prosesskvaliteten.

Vi beskriver først de to flerspråklige opplæringstilbudene som inngår i vårt caseutvalg og gir eksempler på hvordan konkrete undervisningsøkter gjennomføres i hvert av de to tilbudene. Deretter ser vi nærmere på hvordan opplæringssentrene tilrettelegger for bruk av flerspråklige praksiser; vi presenterer ledernes og deretter lærernes syn på bruk av flerspråklighet. Hvilke fordeler ser de ved et slikt tilbud, og hvilke utfordringer opplever de? Til slutt i kapitlet ser vi nærmere på deltakernes erfaringer med det flerspråklige tilbudet.

Flerspråklige opplæringsmodeller

To av casene våre er valgt ut på grunn av deres fokus på flerspråklige undervisningspraksiser, men de benytter seg av ulike modeller.

Ved flerspråklighets-caset har de en generell satsing på flerspråklighet som ressurs i den ordinære opplæringen, og ansetter både flerspråklige lærere og assistenter. Ved dette opplæringssenteret har ledelsen aktivt rekruttert lærere med flerspråklig bakgrunn og assistenter som snakker språkene som er hyppigst representert i deltakergruppene ved opplæringssenteret. Utgangspunktet for satsningen

er tanken om at deltakernes morsmålskompetanse aktivt kan brukes som redskap for å lære norsk. Dette medfører at det ofte er mange lærere i klasserommet samtidig.

Observasjon av undervisningsøkt – flerspråklighets-caset

Observasjonen finner sted i en gruppe på spor 1. Tilstede i klasserommet er 15 deltakere som representerer følgende språk: tigrinja, tyrkisk, kurdisk, somali, swahili, kinesisk og arabisk. De største språkgruppene er arabisk og tigrinja, mens de andre språkene er representert med én person. Noen av deltakerne hadde begynt med norskopplæring ca. en måned før datainnsamlingen, mens andre har gått i norskopplæringen i to år eller mer. Undervisningsøkta ledes av en kontaktlærer. En tospråklig lærer som snakker flere av de representerte språkene, er også tilstede, og en flerspråklig assistent, som i denne gruppen bidrar på norsk, kommer til etter hvert. Kontaktlæreren snakker sakte og repeterende. Hun snakker om hvem deltakerne er, og at noen har gått litt på skole, noen har gått mer på skole, og at alle har jobbet før de kom til Norge. Deltakerne presenteres i et ressursperspektiv ved at det fokuseres på de kompetansene de har.

Stemningen i gruppen er god. Det er en del støy, men det kommer dels av at deltakerne hjelper hverandre på norsk og andre språk. Etterhvert deles deltakerne inn i grupper basert på nivå i norsk. De arabisktalende deltakerne utgjør én gruppe og ledes av tospråklig faglærer. I denne gruppen snakkes det arabisk, men det fremgår av konteksten at de snakker om norske ord i tilknytning til en tekst de leser. I en annen gruppe jobber deltakerne individuelt med uttale ved hjelp av appen uTalk. De bruker Ipad og headset som de får låne på skolen. En annen gruppe jobber med tekster som læreren har forberedt ved hjelp av *Widgit online*, som gir visuell støtte på ordnivå.

Observasjonsøkta gjengitt over, viser hvordan deltakernes morsmål tillegges stor vekt i klasserommet både ved at det oppfordres til aktiv bruk deltakerne imellom, det brukes digitale flerspråklige hjelpemidler, og at tospråklig lærer er tilstede og hjelper. Det er ikke bare tospråklige lærere/assistenter som initierer bruk av andre språk enn norsk, men også norsklæreren. Også i timene når flerspråklige lærere eller assistenter ikke er tilstede, trekker den norskspråklige læreren inn deltakernes morsmål ved for eksempel å be dem relatere ny språkkunnskap til noe de kan fra før. Lærere og ledelse virker samstemte i at dette er en god måte å gjøre det på, og det fremheves at flerspråklige praksiser har stor betydning særlig for deltakere som er tidlig i innlæringen.

Ved språkhjelper-caset har lærere utarbeidet en modell for kursing og bruk av språkhjelpere. Språkhjelperne er deltakere som har gått en stund i norskopplæring på spor 2, og som får tilbud om å være språkhjelper for deltakere på spor 1. Før de kan brukes som språkhjelpere, deltar de på et kurs, hvor de blant annet får opplæring i metaspråklige samtaler og i hvordan de skal hjelpe deltakerne til selv å lete etter svaret når de trenger hjelp (blant annet gjennom å stille riktig type spørsmål). Disse språkhjelperne brukes i noen grad i ordinær norskundervisning, men i hovedsak i undervisningsøkter som er åpne for spor 1-deltakere etter at den ordinære norskundervisningen er avsluttet for dagen. Disse øktene er populære. Dette kunne vi også observere. Deltakerne uttrykte ønske om å få mer undervisning med bruk av språkhjelpere. I boksen under gjengir vi hovedtrekkene i undervisningsøkta vi observerte ved språkhjelper-caset. Eksempelet viser hvordan undervisningen ble lagt opp

organisatorisk og praktisk, hvordan språkhjelperne ble brukt og hvordan flerspråklighet ble trukket inn i undervisningen.

Observasjon av undervisningsøkt – språkhjelper-caset

Vi observerer en totimers-økt med arabisktalende språkhjelpere. Økten er delt i to: Første del er felles og andre nivå delt. Tilbudet er frivillig, men det virker som et populært tiltak og klasserommet er helt fullt. Seks språkhjelpere bidrar. Spor 1-deltakerne som er med, har enten arabisk eller kurdisk som sitt dominerende språk. Klasserommet er organisert som to hestesko, en ytterst og en innerst. De to lærerne som styrer økta, har én språkhjelper som oversetter det som sies i plenum.

Dette er krevende, og går på rundgang blant språkhjelperne. Resten av språkhjelperne fordeler seg rundt blant deltakerne, slik at alle har en språkhjelper i nærheten som kan hjelpe til med oppklaringer.

Økta innleder med at de skal snakke om hvordan navn brukes i Norge, og lærerne får ved hjelp av språkhjelperne til å tenke gjennom eksempler på hvordan navn brukes i Norge. Har de for eksempel lagt merke til hva statsministeren kalles i avisene? Det er stort engasjement i gruppen, og det blir delt både kurdiske og arabiske eksempler på navnebruk. Gjennom hele økta varer dette engasjementet. Noen ganger må språkhjelperne diskutere med hverandre hvordan noe kan sies best mulig. For eksempel diskuterer de hvordan en kan forklare forskjellen på «vær» og «klima». Med jevne mellomrom blir deltakerne bedt om å diskutere i grupper på arabisk, for å oppklare eventuelle misforståelser, og få frem spørsmål som dukker opp. I disse øktene observerer vi at det blir snakket både arabisk, kurdisk og norsk, og at digitale ressurser på telefon benyttes som hjelpemiddel. Enkelte av deltakerne er mye stødigere på kurdisk enn på arabisk. Dette løses vekselvis ved at andre deltakere som behersker begge språk, hjelper til med oversettelse og ved at enkelte av språkhjelperne behersker både kurdisk og arabisk. Vi observerer også en rekke samtaler om språk, og andre eksempler som viser stor bevissthet blant språkhjelperne.

Organisering av og tilrettelegging for systematisk bruk av flerspråklighet i opplæringen

Det kan se ut til at ledere i ulik grad er involvert i og engasjert i organiseringen av flerspråklige undervisningspraksiser. De to flerspråklighetscasene våre kan sies å være motsetninger i denne sammenhengen.

Lederen i flerspråklighets-caset er opptatt av bruk av flerspråklighet og morsmål som ressurs i undervisningen. Hun viser til forskning som sier at andrespråkstilegnelse går raskere når deltakerne allerede kjenner ord og begreper på sitt eget morsmål og får dette oversatt (jamfør Monsen & Randen, 2017). Samtidig ser hun at deltakere med liten skolebakgrunn har en raskere progresjon når de får forklaringer på morsmål parallelt med norskopplæringen, slik vi også finner i forskning (f.eks. Isaksen & Engen, 2015). Opplæringscenteret har i tillegg en del deltakere som gjennom sakkyndig

vurdering fra PPT, har fått vedtak på tospråklige assistenter eller morsmåslærere. Siden deltakerne på grunnskolen kun går fra 1-3 år og skal opp til ordinær grunnskoleeksamen, har opplæringscenteret valgt å satse på å ansette flerspråklige assistenter og morsmåslærere. De mener at ut fra de erfaringene de har gjort, virker det som om dette er med på å gi et bedre læringsmiljø og et bedre utbytte for deltakerne. De påpeker imidlertid at det er en utfordring å finne kvalifiserte morsmåslærere til mange språk, og det er også noen språk som er såpass lite representert over tid at de mener det ikke kan forsvares å ansette lærere i disse språkene. Da bruker de heller flerspråklige assistenter, som det er enklere å få tak i. Disse brukes også til å holde introkurs. Ledelsen ved flerspråklighets-caset, som omfatter både en flerspråklig leder og en leder med høy formell kompetanse på flerspråklighet og andrespråklæring, legger altså vekt på å tilrettelegge for systematisk bruk av flerspråklighet i opplæringen.

Når det gjelder leksehjelp, har de også satset på å få dekket opp de største språkgruppene. Dette gjør de blant annet i samarbeid med eksterne organisasjoner. De samarbeider også med Frivillighetsentralen som har medlemmer som bidrar med leksehjelp og språktrening på norsk.

Lederen peker på at opplæringscenterets satsing på flerspråklighet i stor grad handler om å heve kvaliteten på opplæringen. Dette handler for henne om å ta utgangspunkt i den enkelte deltakerens ståsted og la opplæringen bygge på de ressursene deltakeren har med seg fra før. Hun tar også til orde for at de flerspråklige ansatte ofte er gode forbilder for deltakerne på en annen måte enn de norske lærerne fordi de har noe felles med deltakerne.

Lederen ved språkhjelper-caset, som er det største blant våre opplæringscentre, nevner også språkhjelper-kurset som et av opplæringscenterets satsingsområder. Lederen nevner flere fordeler med tilbudet, som at språkhjelperne bidrar til at deltakerne forstår ting fortere og kan få hjelp med grammatikk. Deltakerne på spor 1 skjønner ikke hvorfor de ikke kan få mer hjelp av språkhjelpere enn de får i dag, uttrykker lederen. Hun fremhever dessuten at språkhjelperne selv kan profitere på å hjelpe andre, og nevner også at nye spor 2-deltakere kunne hatt nytte av språkhjelpere, men at de hos dem har valgt å bare ha det som et tilbud til spor 1-deltakere. Lederen trekker også frem flere årsaker til at prosjektet ikke kan utvides. Blant annet godkjenner ikke NAV, som i denne kommunen har ansvaret for introduksjonsprogrammet, arbeidet som språkhjelper som språkpraksisplass innenfor programmet. Dessuten er det ressurskrevende, fordi deltakerne må kurses. Hun mener dessuten at det ikke er så mange blant deltakerne som er interessert i å bli språkhjelpere. Dette står dels i motsetning til det språkhjelperne selv sier, og til det lærerne sier, da disse legger vekt på at til tross for at det ikke er noe for alle, er det alltid noen nye som er interesserte i å bli språkhjelpere. Det kan ikke sies at språkhjelperprosjektet er noe som styrt fra ledelsens side. Lederen forteller selv at prosjektet er startet opp og holdt i gang av en «ildsjel» blant lærerne. Denne læreren har vært med og bygget opp kurset i samarbeid med et annet opplæringscenter, og har dokumentert effekten av kurset. Lærere vi har intervjuet uttrykker selv at prosjektet er noe de har kjempet frem, og at de kunne ønske seg mer støtte fra ledelsen på dette. Lederen forteller ellers at de ikke har flerspråklige lærere. Blant annet mener hun at det ikke finnes så mange aktuelle søkere til slike stillinger som behersker relevante språk. Lærerne vi intervjuet, har ønsket at flerspråklig kompetanse skal være særskilt etterspurt i stillingsutlysninger, men har ikke fått støtte for dette i ledelsen.

Også lederen i HØY-caset, som har særskilt fokus på arbeidsretting, har noe fokus på flerspråklige undervisningspraksiser. Hun forteller at de har brukt språkhjelpere før, og lederen uttrykker at dette var svært populært både blant deltakere som ville være språkhjelpere, og deltakere som ville ha

språkhjelpere i undervisningen. Når de likevel ikke har dette tilbudet lenger, har det både sammenheng med at det krever ressurser å kurse språkhjelperne og at det krever organisering å ha dem med i undervisningen. Lederen trekker også frem at i feriene (når lærere har ferie, men introdeltakere ikke), jobber ofte deltakerne i språkhomogene grupper og diskuterer ulike temaer, gjerne ledet av deltakere på høyere nivåer.

Lærernes begrunnelser for å bruke flerspråklighet som ressurs i undervisningen

Blant de intervjuede lærerne er det generell enighet om viktigheten av å ha tilgang på flerspråklige undervisere. Følgende elementer fremheves som særlig aktuelle:

- Det skaper trygghet for deltakerne å kunne benytte det språket de behersker best dersom det oppstår misforståelser eller de har spørsmål.
- Det sikrer at deltakerne kan forstå instruksjoner knyttet til læringsaktiviteter og bidrar slik til mer effektiv undervisning.
- Morsmåslærere, tospråklige lærere, språkhjelpere og morsmålsassistenter er en ressurs med tanke på å kunne differensiere undervisningen for deltakere på like nivåer.
- Morsmåslærere, tospråklige lærere, språkhjelpere og morsmålsassistenter er i mange tilfeller viktige forbilder for deltakerne.
- Morsmåslærere, tospråklige lærere, språkhjelpere og morsmålsassistenter gjør det i større grad mulig for deltakerne å ta i bruk ressurser de har med seg fra før og å bygge videre på kunnskap de allerede har.
- Morsmåslærere, tospråklige lærere, språkhjelpere og morsmålsassistenter muliggjør metaspråklige samtaler i undervisningen.

Her rettes det altså oppmerksomhet mot både sosiokulturelle og mer instrumentelle fordelene ved å ha tilgang til lærere som behersker deltakernes morsmål.

At de flerspråklige lærerne er viktige personer for deltakerne både i og utenfor klasserommet ble synliggjort også i observasjonene, da det ofte var kø for å få snakke med dem i pausene og før/etter undervisning. En av de flerspråklige lærerne peker på at hans egen erfaring med det å være ny i Norge og det å ikke kunne lese og skrive med det latinske alfabetet, er en erfaring som gjør at han kan snakke med deltakerne på en annen måte enn det de norske lærerne kan.

Ansatte ved et annet opplæringscenter har også gjort seg erfaringer med at morsmåslæreren har en viktig sosial funksjon på skolen, både når det gjelder å avverge konflikter og oppklare misforståelser.

Jeg tror det er ekstremt viktig å ha en sånn type rolle på skolen [som morsmålsassistenten har]. Både muligheten til å ha han med inn i klasserommet, men også den miljøarbeiderrollen han har her. Det har vært gnisninger mellom [deltakere fra ulike land] så vi har hatt politi her. [morsmåslærer] er veldig proaktiv, og kan ta tak i ting og ordne opp i det mens det fremdeles er en liten sak, sånn at det ikke blir så stort. [F.eks] hvis det er misnøye med programrådgiveren, at det tas [opp] før det ville vært gjort ellers.

Lederen ved opplæringscenteret mente på denne måten at morsmålsassistens kulturkunnskap også er verdifull.

Lærerne i studien har noe ulike synspunkter på hvilke deltakergrupper som har utbytte av flerspråklig støtte. Mens noen mener at alle deltakere på alle nivåer bør få tilgang til språklig støtte, fremhever de andre at dette kanskje særlig er viktig tidlig i innlæringen, og i særdeleshet når det kommer til deltakere som ikke kan lese og skrive fra før.

Det pekes på følgende fordeler ved å inkludere språk deltakerne kan fra før i undervisningen:

- Deltakerne får brukt muntlige og/eller skriftlige språkkunnskaper de allerede har, og kan bygge videre på dette.
- Deltakerne får diskutert problemstillinger på et mye høyere nivå når de kan bruke morsmålet sitt. Dette er viktig for samarbeidet deltakerne imellom.
- Samtaler på morsmål kan bekrefte at undervisning og beskjeder på norsk er forstått.
- Mulighet for å forklare rammene/konteksten for det de lærer («Det går mye kjappere når man får forklart *hvorfor* man gjør det. De skjønner det på en helt annen måte hvilken setting de skal inn i»).
- Mulighet til å snakke et voksent språk, og gå inn i mer abstrakte begreper.

Her er det altså fokus på bruk av tidligere lærte språk som redskap for kunnskapsbearbeiding og norsklæring, slik man finner det beskrevet i Cummins' isfjellmodell.

Flere lærere fremhever viktigheten av å signalisere at de språklige ressursene deltakerne har med seg, har en verdi som redskap for læring og at det ikke er «juks» hvis man må bruke tidligere lærte språk for å komme videre i sin forståelse av norsk, noe enkelte lærere og deltakere kan mene, ifølge lærerne.

Utfordringer ved bruk av tidligere lærte språk i undervisningen:

- Stiller store krav til læreren både når det gjelder forarbeid og evnen til å improvisere i de konkrete undervisningssituasjonene. Som norskspråklig lærer må man også være villig til å gi fra seg kontrollen og stole på at deltakerne gjør det de skal, selv om læreren ikke forstår hva de sier.
- Enkelte deltakere spør andre med samme språkbakgrunn om hjelp før de prøver å finne ut av det selv.
- Ofte mangel på ressurser på flere språk (blir ofte de største, som arabisk el).
- Ved steder hvor morsmålsstøtten ikke er ansatt/har en stabil tilknytning, kan det oppstå misforståelser.
- Barrierer på systemnivå: Flerspråklige ressurser, læremidler e.l. prioriteres ikke. En peker også på manglende kunnskap hos ledelsen, og enkelte lærere spør seg: Når all forskning tilsier at det er lurt - og de selv ved senteret har vist dette gjennom egne undersøkelser - hvorfor er det ikke en større prioritet? En lærer fra språkhjelper-caset sier:

Det [er] på kunnskap om hvordan man lærer på flere språk. Noen rektorer har jo mangel på kunnskap, [vi/VO] har en haug med minoritetsspråklige elever, men ledelsen har ikke den faglige kunnskapen, de tar ikke utdanningen. Det tospråklige ligger ikke i lederutdanningen deres. De største hindrene er på systemnivå.

Lærerne som ble intervjuet var i varierende grad engasjerte i flerspråklige praksiser. Mens noen brukte mye tid og krefter på dette, var enkelte av de enspråklige norsklærerne mest opptatt av hva

flerspråklige lærere og assistenter kunne gjøre i denne sammenhengen, uten at de selv inkluderte det i sine egne praksiser. En av lærerne ved språkhjelper-caset beskrives av både leder, andre lærere og deltaker som en ildsjel når det gjelder flerspråklige undervisningspraksiser. Det er hun som har satt i gang kurset for spor 2-deltakere som vil bli språkhjelpere. Denne læreren skulle ønske flere ville benytte seg av språkhjelperne, selv om hun har fått med seg noen andre lærere. Selv om språkhjelpere alltid vil være nyttig, vil en få hjelp av disse bare i en begrenset periode, siden de er deltakere selv og skal videre etter endt opplæring. Generelt er lærerne vi intervjuet ved det store opplæringscenteret svært bevisste på å benytte flerspråklighet som ressurs, men de mener det er for lite bevissthet om dette generelt, både på deres opplæringscenter og ellers.

I likhet med en av de flerspråklige lærerne, trekker språkhjelperne frem sine egne erfaringer som nye i Norge som en viktig del av deres kompetanse. To av dem trekker frem at de selv var engstelige, usikre og forsto lite da de selv kom til Norge, som motivasjon for å ønske seg å bli språkhjelper. Alle språkhjelperne er glade for at de ble språkhjelpere, og mener at det er nyttig både for dem selv, og for deltakerne de støtter. I intervjuet gir de konkrete eksempler på hva de har lært på kurset, både når det gjelder strategier for å hjelpe (for eksempel hvordan de skal fiske for å få deltakerne til å ta i bruk sin egen forkunnskap, heller enn å gi dem svaret med en gang) og når det gjelder metaspråklig kompetanse. Språkhjelperne uttrykker at de hjelper deltakere både med å forstå innhold i undervisningen, formidle innhold, forklare skriftlig materiale som de er usikre på (fra lege osv.) og dessuten å lære språklig form (for eksempel med bøyning av verb). Språkhjelperne mener det skulle ha vært mer bruk av språkhjelpere i undervisningen, og tror også at de selv hadde hatt nytte av dette da de startet, selv om de er spor 2-deltakere. Språkhjelperne uttrykker at det fungerer best å være språkhjelper i de tilfellene der lærerne forbereder dem på undervisningsøkta. Det er stor forskjell på lærerne når det gjelder i hvor stor grad de gjør dette. Språkhjelperne skryter av de to lærerne som har ansvaret for økta vi observerer, men sier også at det ikke alltid fungerer så godt som i den økta vi observerer. Oversettelse kan være utfordrende, påpeker de.

På det ene opplæringscenteret (språkhjelper-caset) var det flerspråklige tilbudet hovedsakelig drevet frem av en ildsjel blant lærerne, mens det på det andre stedet (flerspråklighets-caset) var mer integrert i alle deler av organisasjonen. Det var tydelig at denne ene lærerens engasjement hadde smittet over både på andre lærere og på deltakere. Hun hadde dessuten overbevist ledelsen, slik lederen selv uttrykte det. Det kan tenkes at dette engasjementet fra lærerne selv har bidratt til at det er et vellykket opplegg, men samtidig er det sårbart hvis det ikke fører til at det utvikles en strategi ved institusjonen.

Deltakerperspektiver

Et flertall av deltakerne vi intervjuet snakker to eller flere språk, i tillegg til norsk. Hvorvidt de mener språkene bør inkluderes i norskundervisningen, varierer imidlertid. Blant informantene finner vi mange ulike refleksjoner knyttet til flerspråklighet generelt, og til bruk av flerspråklige praksiser i klasserommet. I denne delen presenteres noen synspunkter på flerspråklig opplæring som vi møtte blant deltakerne.

«Når arabisklæreren er i klasserommet, er jeg så trygg!»

Flere av deltakerne rapporterer om at tilstedeværelsen av en lærer som snakker samme språk som dem, gjør at de føler seg trygge i rollen som norskinnlærere. Dette gjaldt også deltakerne som ikke hadde lærere som snakket flere språk, men språkhjelpere, altså deltakere på et høyere språknivå som har fått kurs for å være språkhjelper. En innlærer fra Syria som går i en gruppe der de har arabiskspråklig lærerstøtte noen timer i uka, forteller at når arabisklæreren er tilstede, kan han konsentrere seg om å lære norsk på en annen måte, da vet han at han kan be om hjelp til å for eksempel forstå en oppgave, til hva han skal gjøre eller hva som er lekse. Dette gjør at han slipper å bekymre seg for at han ikke har forstått eller at han gjør noe feil. Det deltakeren peker på her, er en typisk andrespråklæringskontekst, der innlæreren skal lære et nytt språk ved hjelp av undervisning på det språket han eller hun enda ikke kan. Denne situasjonen skiller seg fra fremmedspråklæringskontekst. Når norske elever lærer for eksempel spansk i fremmedspråkundervisningen, kan de benytte norsk til å stille oppklarings spørsmål eller få forklart grammatikk. I andrespråkundervisning har man derimot ikke denne muligheten, og det er derfor krav om å bruke det nye språket som kommunikasjonsmiddel fra dag én (Monsen & Randen, 2017). Som flere av deltakerne peker på, kan bruk av morsmålslærer, språkhjelper eller morsmålsassistent bidra til å bøte på dette og slik gjøre hele læringskonteksten enklere for deltakerne ved at de for eksempel kan få klarhet i hva som er lekse eller stille spørsmål om språktrekk ved hjelp av morsmålet. Som Isaksen og Engen (2015) påpeker, kan bruk av morsmålet i undervisningen være en viktig forutsetning for en pedagogisk funksjonell kommunikasjon. Våre funn bekrefter dette.

Et slikt perspektiv på bruk av flerspråklige undervisningspraksiser, er i særdeleshet relevant når det gjelder voksnes læring. Mange voksne innlærere forbinder det å skulle være i en opplærings situasjon som utfordrende og knytter gjerne elevrollen til en barnediskurs. Flere av deltakerne som ble intervjuet rapporterte om en viss frustrasjon knyttet til opplærings situasjonen og ga uttrykk for et sterkt ønske om å komme i jobb i stedet for å gå på skolen. Engen (2007) peker på at det er et kvalitetstrekk ved opplæringen at den oppleves som kulturelt relevant og skaper emosjonelt engasjement og motivasjon hos innlæreren. Det er grunn til å tro at voksne kursdeltakeres mulighet til å benytte språk det kan, som redskap for læring, bidrar til å gjøre undervisningen mer relevant og motiverende, noe også våre funn peker på.

Vi observerte at de flerspråklige lærerne nøt stor respekt ved lærings sentrene. Ikke bare i undervisningen, men også i pausene kunne vi se at det var mange som ønsket og snakke med dem. Også språkhjelperne var sterkt verdsatt blant deltakerne, noe de uttrykte i intervjuene og som vi dessuten kunne observere ved det store oppmøtet til frivillige økter med språkhjelpere.

«Men vi er her for å lære norsk»

Noen informanter er i mindre grad begeistret for den flerspråklige opplæringen. En av deltakerne som snakker arabisk, kurdisk og tyrkisk, forteller at hun synes hun har begrenset nytte av morsmålsstøtte på arabisk. Hun forteller at utenom skolen snakker hun svært lite norsk. Samtalene på norsk begrenser seg til korte interaksjoner med naboer, med barnas lærere og med helsevesenet. Skolen er derfor hennes eneste arena for å få bruke norsk, og hun skulle derfor ønske at det kun ble snakket norsk i klasserommet. Hun synes ikke hun trenger hjelp fra den flerspråklige læreren, men forteller at hun ofte bruker et oversettelsesprogram på mobilen sin ved behov for oversettelse. Denne deltakeren er samtidig opptatt av å ta vare på morsmålene sine og at barna hennes bevarer morsmålet, men hun

poengterer at familien er en del av det norske samfunnet nå og at det derfor er viktigst for dem å lære norsk. Et flertall av deltakerne i denne studien rapporterte om at få muligheter til å benytte norsk i relevante situasjoner utenfor opplæringscenteret, vanskeliggjorde norskinnlæringen.

Når det gjelder flerspråklig opplæring, peker flere deltakere på at det fort blir mye støy i klasserommet når det åpnes for å benytte mange ulike språk samtidig. Dette fører også til at det blir mindre lærerstyrt undervisning, noe enkelte deltakere ønsker seg. Noen oppgir også at de sliter med å konsentrere seg, og skulle ønske at det var mer ro og fokus i gruppen.

«Vi kan jo noe fra før»

Når vi spør informantene om hvordan de kan bruke tidligere tilegnet kunnskap inn i norskopplæringa, blir mange usikre på hva vi spør om og antyder at de ikke kan noe særlig. Dette gjelder i særdeleshet deltakere uten utdanning. Når spørsmålet utdypes til å handle om språk, viser det seg at et flertall av deltakerne har mange språklige ressurser som de gjerne vil fortelle om. Dette gjelder også grupper av deltakere som ikke kan lese og skrive fra før. Det er viktig for alle innlærere at det vi kan fra før, gjelder, og at vi får bekreftet vår identitet som noen som har evner og ressurser (jamfør Isaksen & Engen, 2015; Norton, 2013; Kanno & Norton, 2003). Teorier om flerspråklighet forteller oss at kunnskapsbearbeiding og prosessering av informasjon, kan skje på tvers av språk (Cummins, 1984). Basert på dette, gir det mening å ta utgangspunkt i deltakerens tidligere tilegnede språk i læringen av et nytt språk. For at læring skal finne sted, må deltakeren ha en viss bevissthet om at det finnes sammenhenger mellom språk han eller hun kan, og språk han eller hun skal lære. Det er også en forutsetning at læreren er oppmerksom på disse sammenhengene, og er villig til å gi slipp på kontrollen ved å trekke inn språk han eller hun ikke har kunnskap om, i undervisningen sin.

I intervjuene både med lærere og deltakere, samt i egne observasjoner, ble det klart at flerspråklige undervisningspraksiser også åpnet for at kursdeltakerne i større grad kunne inngå i konstruktivt samarbeid om norsklæring, for eksempel ved at deltakere som er kommet lenger i sin innlæring, kunne hjelpe dem som var kommet kortere. Ved å bruke morsmålet som utgangspunkt for samtaler om norsk språk, kunne språkarbeidet gjøres mindre lærerstyrt og mer deltakeraktivt.

«Endelig forstår jeg hvorfor»

Deltakere fortalte at timer med en eller annen form for språkstøtte bidro til at de fikk oppklart forhold de hadde misforstått, eller fikk svar på ting de hadde gått og lurt på. En av deltakerne refererte fra den ene økta vi hadde observert. Hun fortalte at hun flere ganger hadde lurt på om deltakere i Norge hadde mindre respekt for læreren, all den tid de vanligvis omtalte dem med fornavn, fremfor med etternavn, eller som «lærer». Etter å ha diskutert det i timen med språkhjelper, skjønnte hun nå at i det norske samfunnet var det tvert imot respektfullt å omtale hverandre med fornavn. Også her kan en si at undervisningen har tatt utgangspunkt i det innlæreren allerede kan, ved å knytte den norske omgangsformen til høflige og respektfulle omgangsformer i andre kulturer. I undervisningen kom det frem at også deltakernes erfaringer var ulike med hensyn til hvilke tiltaleformer som var regnet som høflige, noe som bidro ytterligere til å klargjøre dette emnet.

«Jeg blir så trist når jeg tenker på landet mitt»

Mange deltakere ved læringsstedene har vært gjennom oppbrudd og vanskelige situasjoner i hjemlandet eller på flukt, og det kan derfor knyttes mange følelser til bruk av et gitt språk. En av deltakerne vi intervjuet, kunne fortelle om traumatiske hendelser i hjemlandet og at hun forbinder morsmålet sitt med dette. På grunn av dette, ønsker hun ikke å snakke om hjemlandet sitt, hjemlandets språk eller livet sitt før hun kom til Norge. Selv om forskning på feltet (f.eks. referert i Randen et al., 2018) viser at morsmålsferdigheter er relevante i andrespråklæringen og at flerspråklige undervisningspraksiser er hensiktsmessig for mange deltakergrupper, må man likevel være oppmerksom på at deltakere i voksenopplæringen av ulike årsaker kan oppleve det utfordrende å bruke morsmål som læringsverktøy.

Oppsummering

Generelt finner vi en positiv holdning til flerspråklige undervisningspraksiser både blant ledere, lærere og deltakere på case-stedene, selv om det finnes enkelte deltakere som av ulike årsaker ikke ønsker at andre språk enn norsk skal inkluderes i undervisningen.

De to flerspråklighetscasene våre bruker henholdsvis morsmålslærere og morsmålsassistenter og språkhjelpere. Fordelen med å ha tilgang på morsmålslærere er at det er en stabil ressurs, som dessuten er en del av skolens stab og slik sett en undervisningsressurs på linje med de andre lærerne. Vi har observert bruk av morsmålslærere som vi vil karakterisere som god. Ulempen, som en av lederne trekker frem, er at det ikke uten videre er enkelt å få tak i morsmålslærere som behersker de språkene som det til enhver tid er mest bruk for. Derfor ansetter denne lederen morsmålsassistenter og tar i bruk språkhjelpere; noe som kan avhjelpe behovet for flerspråklige ressurser.

Bruken av språkhjelpere ved et av opplæringsssentrene, kjennetegnes av svært mye av det som forskningen vi legger til grunn, betegner som god kvalitet: Deltakerne får anledning til å bruke sitt språklige repertoar på flere språk, samtaler dreier seg om spørsmål som opptar deltakerne selv, og de får anledning til å være med å bestemme hvilke tema det skal samtales om. I tillegg ser vi at språkhjelperne gjennom metaspråklige samtaler bidrar til at deltakerne finner ut av hvordan de kan benytte tidligere tilegnede språk som ressurs. Det ser også ut til at språkhjelperne får mye ut av å være språkhjelpere selv. En ulempe med denne ordningen, er at språkhjelperne bare er en ressurs for en periode, all den tid de er deltakere som må videre ut i arbeidslivet. Slik sett er det vanskelig å få til et stabilt tilbud over tid. Videre krever det mye ressurser til både kursing av språkhjelpere et par ganger i året og gjennomføring av de ukentlige tilbudene. Kanskje ville den beste måten å sørge for godt grunnlag for flerspråklige undervisningspraksiser, ha vært en kombinasjon av tospråklige lærere og kursing av språkhjelpere for deltakere på spor 2 som ønsker det. En annen ulempe med språkhjelperne kan imidlertid være at denne ordningen ikke hjelper dem ut i arbeidslivet, og at de får en annen status enn for eksempel morsmålsassistenter. Dersom språkhjelperordningen kunne ha blitt utviklet på en måte som gjorde at det kunne regnes som språkpraksis og på sikt kanskje føre til mulighet for jobb som morsmålsassistent, kunne dette ha bidratt til større stabilitet.

Alt i alt ser vi at å legge til rette for systematisk bruk av flerspråklighet krever ressurser, og er et spørsmål om prioritering. I våre case kan det se ut til at det er ledere og lærere med høy kompetanse på flerspråklighet og andrespråklæring som i størst grad er villige til å prioritere å legge til rette for systematisk bruk av flerspråklighet. Vi har observert god organisering av flerspråklig praksis i begge

flerspråkligscasene, men i ett av dem må vi si det er langt mer sårbart, da det i stor grad hviler på en ildsjel blant lærerne.

Kapittel 6 – Arbeidsretting av opplæringen: praksisforberedelser

I dette kapitlet skal vi se nærmere på opplæringsstedenes pedagogiske praksiser knyttet til arbeidsretting av norskopplæringen. I tråd med redegjørelsen i kapittel 1, kan dette omtales som et aspekt ved opplæringens prosesskvalitet.

Ett av spørsmålene som dette kapitlet skal besvare, er hva opplæringsstedene er opptatt av innen arbeidsretting av norskopplæringen, også når det gjelder de tre kurstilbudene vi har sett særlig på. De tre arbeidsrettede kursene vi har gått i dybden på, har alle arbeidsplassbasert opplæring som et grunnleggende element, og vi har derfor særlig konsentrert oss om dette. Som vi til komme tilbake til i dette kapitlet, viser funnene våre at arbeidet med å sikre deltakerne et godt utbytte av arbeidsplassbasert opplæring, begynner lenge før deltakerne skal ut i praksis. Et sentralt spørsmål i kapitlet, er derfor hvordan opplæringsstedene forbereder praksisutplasseringen. Vi ser her først og fremst på praktiske og organisatoriske aspekter ved dette. I neste kapittel går vi nærmere inn på betydningen av å være *språklig* forberedt før et praksisopphold, og hvordan opplæringsstedene arbeider med dette gjennom undervisningen. Der ser vi også på hvordan opplæringsstedene bringer deltakernes praksiserfaringer inn i klasserommet og hvordan de følger opp deltakerne under praksisoppholdet.

Selv om arbeidsrettingen kan sies å ha flere formål, som blant annet handler om å bygge fagkompetanse, konsentrer vi oss i kapittel 6 og 7 særskilt om å identifisere faktorer ved arbeidsrettingen som er sentrale for å bidra til deltakernes språklæring. Vi starter imidlertid med å definere nærmere hva vi mener med arbeidsretting av norskopplæringen.

Hva er arbeidsretting av norskopplæringen?

Arbeidsretting av kvalifiseringsarbeidet ovenfor nyankomne innvandrere, inkludert innen norskopplæringen, har vært fremtredende i flere år (se for eksempel Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet [BLD], 2012)). Politisk har det blitt lagt sterk vekt på betydningen av *rask overgang* til arbeid etter kvalifiseringstiltak, så innvandrere kan bli selvforsørgende, bli integrert i

samfunnet og lære språket. Samtidig stiller både statlige myndigheter og en del arbeidsgivere formelle krav til norskspråklig kompetanse for ansettelse, og kravene ser ut til å bli stadig høyere.

Arbeidsretting av norskopplæringen kan grovt sett handle om at deltakerne

- lærer språk som brukes i arbeidslivet
- kvalifiseres til arbeidslivet, for eksempel inn mot særskilte yrker eller formell kompetanse
- lærer om arbeidslivet i Norge
- får arbeidsplassbasert opplæring, for eksempel gjennom praksis (Basert på Kompetanse Norge, 2016).

I mange tilfeller vil norskopplæringen til den enkelte rette seg mot flere av aspektene listet opp over. For eksempel følger det av *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere* at arbeid er ett av fire domener¹³ deltakerne skal motta opplæring i. Videre beskriver læreplanen at man kan vektlegge arbeids- eller opplæringsdomenet for å gjøre opplæringen mer relevant for deltakerne, sett imot hva som er den enkeltes mål for opplæringen, jf. den individuelle planen.

For en del av deltakerne, særlig de som deltar i introduksjonsprogrammet, kan norskopplæring være ett av flere tilbud som den enkelte deltar på som del av sitt kvalifiseringsløp. I følge introduksjonsloven skal for eksempel introduksjonsdeltakere som et minimum også delta i opplæring i samfunnskunnskap og tiltak som forbereder til videre opplæring eller tilknytning til arbeidslivet (JD, 2016). Det innebærer at både norskopplæringen og øvrige tiltak kan være rettet inn mot arbeidslivet, og enkelte har for eksempel arbeidspraksis eller deltar på kurs utenom norskopplæringen. Mens språkpraksis har som mål å utvikle deltakernes språklige ferdigheter, handler arbeidspraksis i større grad om å gi deltakeren relevant arbeidserfaring og -kompetanse. Sistnevnte type praksis kan for eksempel tilbys som tiltak i regi av NAV eller av kommunen.

Opplæringsstedenes begrunnelser for arbeidsrettingen

Ved samtlige av opplæringsstedene er både lærere og ledere opptatt av arbeidsretting av undervisningen, og flere har merket en økt interesse for og forventning om dette de senere årene. Fra å være noe NAV eller flykningetjenesten hadde ansvar for (arbeidspraksis), preger målet om å få deltakerne ut i jobb i stor grad opplæringsstedenes arbeid. I tillegg til at arbeidsliv er et tema i læreplanen og lærebøkene, tilbyr samtlige av opplæringsstedene språkpraksis som en del av introduksjonsprogrammet. I tillegg har flere opprettet særskilte kurs rettet mot spesifikke målgrupper (fra analfabeter til akademikere) eller bransjer. Sistnevnte kan betegnes som såkalte kombinasjonsløp hvor deltakerne får kvalifisering mens de lærer norsk.

Som vi skal se under, begrunner opplæringsstedene i vårt utvalg sin satsing på arbeidsrettet norskopplæring både ut fra teoretiske forankrede perspektiver om andrespråklæring og ut fra sin forståelse av sitt samfunnsmandat. Overordnet sett handler begrunnelsene om at arbeidsrettingen bidrar til

- at deltakerne lærer språk i autentiske situasjoner
- å gjøre deltakerne ansettbare
- å motivere deltakerne i språklæringen

¹³ Et domene viser til en arena eller en sosial sammenheng for språkbruk (Vox, 2012). De øvrige domeneene er det personlige, det offentlige og opplæringsdomenet.

- økt kunnskap om det norske arbeidslivet
- å differensiere opplæringen

Både ledere og lærere gir begrunnelser for arbeidsretting av norskopplæringen som handler om å skape sammenheng mellom undervisningen som foregår ved opplæringsstedet og læringen som skjer på praksisplassen. Denne formen for samspill fremheves som viktig av blant annet av Pedersen (2016), slik vi redegjorde for i teorikapittelet. Opplæringsstedene oppgir at et slik samspill må skapes for at deltakerne skal få *tatt i bruk språket på autentiske arenaer utenfor klasserommet*. Som en leder beskriver:

[Praksis er viktig] for å prøve ut det du har lært. Ta undervisningen ut av klasserommet.

Opplæringsstedene oppgir at det handler om å øve på språket og at deltakerne må lære å overføre kunnskapen fra en kontekst (skolen) til en annen (praksis). En slik tankegang har en forankring innen sosiokulturelle perspektiver, som fremholder at opplæringen er situert. Læringen foregår i en sosial kontekst, som gjør at språklige praksiser ikke nødvendigvis er overførbare til andre kontekster. (Lave, 2013; Pedersen og Winsnes, 2018) Å legge til rette for språklæringen på flere arenaer, sees dermed som vesentlig.

Opplæringsstedene understreker at arbeidsrettingen er et virkemiddel for å lære norsk, og at hovedmålet er at deltakerne skal bestå norskprøven. Dette synes viktig å tydeliggjøre fordi opplæringsstedene inngår i tette samarbeid med NAV og flyktningetjenesten, som jobber etter andre mål (at deltakerne skal raskest mulig ut i jobb). Som vi kommer tilbake til i kapittel 9 om rammevilkår, kan sektorenes ulike mål komme i konflikt med hverandre. Opplæringsstedene er slik sett opptatt av å avgrense sitt mandat til å handle om språkopplæring. Én leder beskriver:

[...] Det som skiller oss fra NAV... for oss er det språket og språkopplæringen, og at vi bruker autentisk arbeidsliv og det som er reelt [for å lære språk]. Vi skal forberede deltakerne på livet etter [VO]- å bygge de broene.

Samtidig som opplæringsstedene fremhever det språklige aspektet ved arbeidsplassbasert opplæring, er de også gjennomgående opptatt av at de kan bidra i prosessen med å gjøre deltakerne «ansettbare». De mange bransjekursene og kursene med formell kvalifisering ved voksenopplæringssettene, er et tegn på det. Det kommer imidlertid frem argumenter om at selv om opplæringen kan være yrkes- og bransjerettet, bør deltakerne tilegne seg ferdigheter som gjør at de kan fortsette språklæringen som en del av arbeidslivet. Dette kan sies å representere et langsiktig perspektiv på språklæring.

Videre begrunnes arbeidsrettingen med at det bidrar til deltakernes motivasjon; at de gjennom erfaringer på arbeidsplassen opplever mestring og at de kan bidra med noe. Dette aspektet understrekes også av deltakerne, som vi kommer tilbake i neste kapittel. En ansatt sier:

Det er et viktig poeng med å få en smak på arbeidslivet, det gir mye motivasjon. Veien kan virke så uendelig lang- først to år på [VO], så tre år på utdanning... [Gjennom språkpraksisen] får du bekreftelse på at du er en kompetent arbeidstaker fremdeles, her [i Norge] og - «Jeg kan bidra med noe».

Sitatet illustrerer at deltakerne sees på som ressurser, og at det å føle at man kan bidra, er viktig for at deltakerne skal investere i egen opplæring. Ifølge Norton (2013) dreier investering seg enkelt sagt om

at deltakerne må oppleve at det er hensiktsmessig for dem å investere i å lære et nytt språk, slik vi gjorde rede for i teorikapittelet. Det innebærer blant annet at deltakerne må oppleve at ressursene de har med seg, tillegges verdi i det samfunnet de kommer til. Hvis opplæringen oppleves som relevant og skaper motivasjon hos innlæreren, gir dette gode forutsetninger for læring (Engen, 2007).

Utover de språklige aspektene ved bruk av praksis, er lærerstedene jevnt over opptatt av at språkpraksisen skal gi deltakerne en forståelse av det norske arbeidslivet, om regler og uformelle koder. Som en lærer forteller:

Norsk arbeidsliv, det er så regulert. [Man må] ha innsikt i hvordan arbeidslivet er regulert, lover og regler. En ting er det formelle, også er det alt det uformelle, de uskrevne reglene.

En morsmålsassistent eksemplifiserer hvilke uskrevne koder deltakerne ofte har behov for å settes inn i slik:

Jeg tenker på språkpraksis som lillebroren til samfunnsfag. Det handler om hva som trengs: litt teori om samfunnet, hvordan folk oppfører seg og snakker sammen, rutiner, hvordan man avtaler hvis noe er i veien. [...] vi opplever at mange er faglig veldig gode, men måten de oppfører seg på, gjør veien videre vanskelig.

Begrunnelser for de tre kurstilbudene

Flere av kursene vi har sett særskilt på¹⁴, springer ut fra et ønske om å tilrettelegge for enkelte grupper av deltakere slik at de kommer seg raskt ut i arbeid. Arbeidsrettingen kan altså sees på som en måte å differensiere på, slik vi pekte på i kapittelet om kartlegging. Denne begrunnelsen er fremtredende for HØY-kurset, og både ledere og lærere understreker betydningen av å tilrettelegge opplæringen for akademikere. Det vises også til at det vil være samfunnsøkonomisk lønnsomt å få denne gruppen ut i jobb, som vi ser av sitatene under.

De ansatte ved dette opplæringsstedet har en oppfatning av at målgruppen for HØY-kurset er mennesker som står nært arbeidslivet, og som det haster å få ut i *relevant* jobb. Opplæringsstedet viser til at det er få opplæringssteder som har et tilpasset tilbud til deltakere med høy utdanning. De to lederne ved opplæringsstedet begrunner satsingen, og en av dem sier:

Det er viktig samfunnsøkonomisk å satse på akademikere. Vi må tenke litt større. Dette er personer vi bare må få ut i relevant jobb så fort som mulig. Det er ikke så lett [å få akademikere] inn i relevant jobb etter fem år i renholdsyrket. 95 prosent [av HØY-deltakere] kommer ut i fast jobb [etter endt kurs].

Den andre lederen gir uttrykk for mye av det samme:

Det å bruke den kompetansen de har med seg. Dette er deltakere som står nært arbeidslivet. Hvis de ikke får jobb i sin bransje, så har vi mistet muligheten til å bruke kompetansen til dem som har det med [fra hjemlandet]. Også de

¹⁴ Vi viser til en redegjørelse av kursene i kapittel 2.

betalende deltakerne blir gode skattebetalere for kommunen, de bor her i kommunen.

Over argumenteres det med at denne deltakergruppen er lett ansettbare, og at man må bygge videre på den kompetansen de allerede har. Et annet argument dette opplæringsstedet nevner for å få akademikere raskt inn i relevante yrker, er at de ellers ofte får stillinger som de er overkvalifisert for og som deltakere med lavere utdanning ellers kunne ha fått. For øvrig begrunnes HØY-kurset med at deltakerne skal lære språk i en autentisk arbeidssituasjon (bruk av praksis), som kan motivere deltakerne, samt at deltakerne får økt kunnskap om arbeidslivet. Dette er altså lignende begrunnelser som vi pekte på under forrige punkt om de mer generelle begrunnelsene for å vektlegge arbeidsretting.

HØY-kurset tilbys ved et stort opplæringssted, og det er sannsynlig at dette opplæringsstedet har mulighet til å ha en egen gruppe for denne deltakergruppen både på grunn av størrelse, geografisk beliggenhet og ressurser. Til tross for at opplæringsstedet tilhører en kommune med en sentral beliggenhet, er det riktignok utfordrende å fylle opp kursene. De har derfor inngått samarbeid med en nabokommune, som sender aktuelle deltakere til dem fordi de har et bredere tilbud. En av lederne forteller at kurstilbudet er ressurskrevende både fordi det er individuelt tilpasset, noe som krever mye forberedelse av lærerne. Videre er det ressurskrevende å finne egnede praksisplasser ettersom enkelte av deltakerne er i praksis flere semestre. Kurset har derfor knyttet til seg en praksiskoordinator som bistår med både anskaffelse av og oppfølging på praksisplassene. Det er altså sterke faglige begrunnelser for kurset, men opplæringsstedet ser det som utfordrende å drifte.

Når det gjelder DELKOMP-kurset, som tilbys ved det aller største opplæringsstedet i vårt utvalg, begrunnes tilbudet for det første med behovet for å gi et tilpasset tilbud til en bestemt målgruppe. Videre at et tilbud om formell opplæring kombinert med språkopplæring, vil gi deltakerne større mulighet til arbeid. Kurset vokste frem på grunnlag av leders tidligere erfaringer med lignende tilbud. En av lærerne understreker at et slikt tilbud er viktig for en målgruppe som har yrkeserfaring, men «som ikke har så mange [andre] muligheter enn å fullføre grunnskole og videregående». Slike ordinære opplæringsløp er langvarige, og om dette sier hun:

*Når målet virker litt langt, så svekkes også motivasjonen [hos deltakerne].
Markedet vårt for ufaglært arbeidskraft gjør at det er mye konkurranse om
jobbene og [de] konkurrerer mot andre som lettere får dem [jobbene].*

Noe av bakgrunnen for kurset, er altså en anerkjennelse av betydningen av at deltakerne får formell kompetanse samtidig som de tilegner seg språk. Det knyttes igjen til deltakernes motivasjon og mestring.

Organiseringen av DELKOMP med en forberedende fase på skolens verksted, kombinert med norskopplæring før deltakerne sendes ut i bedrift, fremheves av lærerne som en av nøklene til kursets suksess. De er særlig opptatt av betydningen av en trygg arena på verkstedet der deltakerne kan prøve ut språket på en liknende arena som praksisplassen. Der opplever de mestring og «har med seg noe» før de kommer ut i praksis. Slik sier en ansatt det:

*Det er lett å snakke om arbeidslivet og prøve å gjøre det så reelt som mulig,
[men] det er når du står i konkrete situasjoner [og skal] være initiativtaker... [Vi]
må trekke inn mer praktisk trening som er reell, for å få til en bedre utvikling i
arbeidsrettede løp.*

Ved det lille opplæringsstedet som tilbyr språkpraksis-kurset, har de valgt å jobbe systematisk med språkpraksis for introduksjonsdeltakerne. Bakgrunnen er erfaringer med hva som er viktig for at språkpraksisen skal fungere som ønsket. Opplæringsstedet har dessuten ønske om at arbeidet med språkpraksisen skal være kunnskapsbasert, slik en ansatt sier:

Det er dumt å synse og fatte beslutninger uten å vite hva som faktisk funker. Beslutninger tas på høyere nivå, [av folk] som kanskje synser [...] Vi opplever at det er viktig for oss, men også for å kommunisere oppover så vi har noe å vise til - hva som faktisk funker.

I dette inngår det også et ønske om å få dokumentert hva som fungerer og hvordan arbeidet skal gjøres, bl.a. knyttet til samordning av de ulike aktørene som er involvert, retningslinjer for arbeidsplassen og oppfølgingen av deltakere. Derfor har opplæringsstedet blant annet utviklet guider og et spørreskjema for evaluering av praksisperioden til deltakere, lærere, programrådgivere og praksisplassen. Som vi vil komme tilbake til, har imidlertid økonomien ført til at opplæringsstedet ikke får prioritert alle elementene av dette arbeidet. Videre er det, også ved dette opplæringsstedet, slik at valget om å satse på språkpraksis handler om å tilby trening i aktiv bruk av språket i naturlige kontekster. I deres pedagogiske plattform fremgår det at opplæringsstedet har «tro på at læring av språket som brukes i arbeidslivet i stor grad foregår gjennom deltakelse i arbeidsrelatert kommunikasjon, slik en språkpraksis i arbeidslivet åpner for».

Oppsummert er det altså tydelig at både de mer generelle begrunnelsene for arbeidsrettingen, og forklaringene som knytter seg mer spesifikt til de tre utvalgte kurstilbudene, går igjen på tvers av opplæringsstedene. Begrunnelsene handler om å

- tilby språklæring i autentiske settinger
- øke deltakernes motivasjon og aktivere deltakernes ressurser gjennom *relevant* opplæring
- gi deltakerne økt forståelse for arbeidslivet
- gjøre deltakerne ansettbar gjennom å kombinere språkopplæring med formell opplæring
- differensiere opplæringen til ulike deltakergruppers behov

Sett opp imot redegjørelsen i kapittel 3 om forskning på området, ser begrunnelsene i stor grad ut til å være i tråd med faktorer som kjennetegner en norskopplæring med god kvalitet: språket brukes i autentiske settinger, opplæringen bygger på deltakernes ressurser og erfaringer samt at opplæring som oppleves som meningsfull for deltakerne, kan gi deltakerne mer grunn til å investere i opplæringen.

Hvordan forberedes praksisopphold?

Basert på casestudiene, ser vi at arbeidet med å sikre en god sammenheng mellom den skolebaserte og den arbeidsplassbaserte opplæringen begynner lenge før deltakerne skal ut i praksis. Betydningen av å forberede praksistiden godt, fremmes også av Kompetanse Norge som en av flere suksessfaktorer som må være på plass for å lykkes med arbeidsrettet opplæring (Kompetanse Norge, 2016).

Kompetanse Norge viser bl.a. til betydningen av å finne praksisplasser som er i tråd med deltakernes motivasjon/individuelle plan samt å ha en tydelig forventningsavklaring med både deltaker og arbeidsplass - både hva gjelder formålet med praksisen og deltakernes langsiktige planer.

Samlet sett tyder funn fra våre casestudier på at følgende forutsetninger er viktige i forberedelsene for at deltakerne skal få et godt utbytte av praksisen:

- Deltakerne må ha et visst språklig grunnlag før praksisoppholdet, og tidspunktet for utplasseringen bør derfor være nøye vurdert.
- Det må være tilgang på praksisplasser som er relevante for deltakernes bakgrunn og/eller ambisjoner.
- Praksisplassen må egne seg for språklæring.
- Deltakerne trenger grunnleggende kunnskap om det norske arbeidslivet.
- Valg av praksisplasser må individuelt tilpasses og deltakerne trenger i den forbindelse mye veiledning i arbeidet med å avklare ønsker og mål.

Tidspunkt for praksisoppholdet

Et gjennomgående tema på tvers av opplæringsstedene, er *tidspunktet* for når i opplæringsløpet deltakerne skal ut i praksis. Hva må de kunne mestre på det tidspunktet de skal ut i praksis? Flere av opplæringsstedene har erfart at dersom deltakerne ikke har et grunnleggende ferdighetsnivå i norsk, får både deltaker og arbeidsgiver en dårlig erfaring. En evaluering av introduksjonsprogrammet og norskopplæringen viser til noe lignende, nemlig at lærere ser det som avgjørende at deltakerne har et visst ferdighetsnivå i norsk før de kan ha nytte av praksis (Djuve, Kavli, Sterri og Bråten, 2017).

En lærer ved språkpraksis-caset forteller at tidspunktet for praksisutplasseringen er en diskusjon ved opplæringsstedet:

Vi har hatt en diskusjon om når det er rett tidspunkt å gå ut i praksis, [og landet på at det er] mellom 6 og 12 mnd. Noen sender deltakere ut før de kan si «jeg heter X». Hva gjør det med deltakeren, og hva gjør det med arbeidsmiljøet på praksisplassen?

Flere av opplæringsstedene har derfor lagt opp praksisløpene slik at deltakerne har et forberedende semester på skolen før de skal ut i praksis. Forberedelsesperioden på skolen er gjerne mellom tre og seks måneder (se mer om hva forberedelsene innebærer i neste kapittel).

På den andre siden mener flere av våre informanter det er viktig å få deltakerne ut i praksis så tidlig som mulig, særlig for enkelte grupper av deltakere. Deltakere med lite skolebakgrunn kan oppleve klasseromsundervisningen som fremmed. Å få disse deltakerne tidlig ut i praksis, kan derfor være en måte å tilpasse språkopplæringen på og å skape motivasjon. Derfor har noen valgt å innføre praksis tidlig i løpet, slik en ansatt her forklarer:

Det er derfor vi har språkpraksis for de som er svake i norsk. Det er ikke alle som kan tilegne seg språk på den måten. De kan ha en helt annen måte å lære på: «Her er en kniv - skjære med kniv» [mer konkret]. Derfor har vi språkpraksis for dem som også er helt nybegynnere.

Enkelte opplæringssteder forteller imidlertid at det er vanskeligere å skaffe praksisplasser som fungerer for deltakere på spor 1. Også Djuve et al. (2017) fant at det særlig var vanskelig å finne praksisplasser til deltakere med lite utdanning fra før. Lederne ved vårt DELKOMP-case forklarer at utfordringene henger sammen med at disse deltakerne generelt har liten skole- og arbeidserfaring og lave norskspråklige ferdigheter. Enkelte i denne gruppen har også en del utfordringer med

livsmestring, forteller lederne. På den bakgrunnen blir det vanskeligere for en del i denne gruppen å fungere på en arbeidsplass, uttrykker de. Videre forteller lederne på dette opplæringsstedet at deltakere fra spor 2 gjerne tilbys praksisplasser som kunne egnet seg for deltakere på spor 1, slik at tilgangen på egnede plasser blir mindre.

Ett av de andre opplæringsstedene mener at deltakere *uten* tidligere skolegang, må ha en periode på minst seks måneder på skolen før praksis, slik at de rekker å opparbeide seg et grunnleggende norskspråklig nivå. Deretter ser de det som essensielt at deltakerne får et første praksisopphold på en annen arena enn innenfor det ordinære arbeidslivet, som for eksempel i frivillig sektor eller gjennom interne praksisplasser. Hensikten er at deltakerne skal få trene seg i trygge rammer før de utsettes for krav i det ordinære arbeidslivet.

Opplæringsstedene ser altså ut til å være enige om at deltakerne generelt sett bør ha en periode med undervisning før de får praksis, og ofte forholder opplæringsstedene seg til at praksis gjennomføres etter en bestemt varighet i opplæringsløpet. Samtidig ser vi at opplæringsstedene til en viss grad tilpasser tidspunktet for praksisen, ut fra deltakerens forutsetninger og behov. Videre kan tilgangen på tilrettelagte praksisplasser føre noen deltakere tidligere over i praksis enn hva som ellers ville vært mulig.

Tilgang på relevante praksisplasser

Et helt sentralt premiss for å jobbe med arbeidsplassbasert opplæring, er å ha god tilgang på praksisplasser, som vi allerede har vært inne på over. Tilgang på praksisplasser er en utfordring for flere av opplæringsstedene. Det er ikke en ukjent problemstilling at det er stor konkurranse om eller vanskelig å finne tilpassede praksisplasser i kvalifiseringsarbeid overfor innvandrere (se for eksempel Lerefaldet, Wold & Høgestøl 2017; Djuve et al., 2017). Utfordringene blant våre opplæringssteder er blant annet knyttet til at opplæringsstedene legger stor vekt på at praksisplassen skal være tilpasset den enkeltes behov og nivå. Dermed krever dette arbeidet mye ressurser. Ett opplæringssted, HØY-caset, ser ut til å ha relativt god tilgang, særlig fordi kommunen stiller mange praksisplasser til rådighet. De bruker like fullt mye ressurser på å skaffe praksisplasser. Intervjuer med ledere og lærere tyder dessuten på at det å skaffe praksisplasser krever en viss type kompetanse, og, som vi skal se, varierer det en del hvem som har ansvar for å skaffe praksisplasser - både mellom opplæringssteder og enkeltkurs vi har studert. Videre nevner enkelte opplæringssteder at det generelt er konkurranse om praksisplasser blant ulike aktører.

For opplæringsstedene i vår casestudie, er det særlig ressurskrevende å finne egnede praksisplasser for deltakere på spor 1 og 3. Flere nevner at det kreves tilrettelegging og ekstra oppfølging for spor 1-deltakere, mens utfordringene knyttet til deltakere på spor 3 handler om at mange av disse har kompetanse innen spesifikke felt. Når det gjelder HØY-kurset, beskrives det for eksempel at det å finne praksisplasser er en særlig ressurskrevende oppgave, da det er vanskeligere å finne relevante praksisplasser. Deltakergruppen har gjerne spesialisert kunnskap, som snevrer inn mulighetene en del.

Hvem skaffer praksisplassene?

Samtlige opplæringssteder vi har besøkt, samarbeider med andre aktører for praksisplassering av introduksjonsdeltakere. Det varierer riktignok om det er VO eller andre som har ansvar for å skaffe disse praksisplassene. Ofte er det lærerne selv som har ansvar for både å skaffe praksisplasser og

oppfølging. De to største opplæringsstedene har imidlertid ansatt en eller flere praksiskoordinatorer med spesialisert kompetanse på bransjer eller lokalt arbeidsliv, som ser ut til å gjøre arbeidet med å finne relevant praksis enklere. Koordinatorene er særlig knyttet opp mot bestemte kurs eller -grupper. Alle de tre enkeltkursene vi har studert, har lagt ansvaret for å skaffe praksisplasser til hhv. praksiskoordinator, faglærer eller programrådgiver (i samarbeid med VO).

Praksiskoordinatoren tilknyttet HØY-kurset har god kjennskap til og nettverk i arbeidslivet, og bistår deltakerne med å finne praksisplasser som er relevante for deres kompetansebakgrunn. Det å involvere deltakerne i denne prosessen fremmes av lærerne som en viktig kilde til myndiggjøring av deltakerne:

Jeg tror 99 prosent [av deltakerne] har vært fornøyd med praksis fordi de er involvert i prosessen. Her jobber vi sammen: «du må hjelpe oss med å finne steder vi kan ta kontakt med, samarbeider osv.» De blir ikke fratatt alt ansvar. Dette er ikke ren jobbformidling- det er vi tydelige på.

Praksiskoordinatoren har ansvar for anskaffelse av disse praksisplassene, i tillegg til oppfølging av arbeidsgiverne og praktiske forhold overfor deltakerne. Lærerne følger opp de språklige aspektene ved praksisoppholdet. Lærerne uttrykker at denne arbeidsdelingen oppleves som en stor avlastning.

Ved det andre opplæringsstedet som har praksiskoordinator, DELKOMP-caset, har vedkommende jobbet særlig med å bistå programrådgivere for introduksjonsprogrammet med å finne praksisplasser for spor 1- deltakere. Lederne oppgir at dette gir dem praksisplasser de ellers ikke ville hatt tilgang til, mye på grunn av vedkommendes kompetanse og nettverk i det lokale arbeidslivet.

At bransjekunnskap er av betydning for anskaffelse av praksisplasser, er også tydelig når det gjelder selve DELKOMP-kurset, hvor faglærer har ansvar for å finne praksisplasser. Faglærerens bransjekompetanse er også sentral når det gjelder å vurdere hvilke praksisplasser som er egnet og ikke. På dette kurset, vil praksisen være knyttet til fagopplæringen, og det er i streng forstand ikke en språkpraksis. Men opplæringsstedet ser det som et vesentlig element ved praksisoppholdet at det skjer språklæring der.

Det varierer altså om det er lærerne selv som skaffer praksisplasser, eller om bestemte stillingsfunksjoner eller andre aktører er involvert eller har ansvar for dette. De som har spesialiserte funksjoner for dette, er gjerne knyttet til deltakergrupper hvor det er særlig ressurskrevende å skaffe relevant praksis. I kapittel 8 kommer vi nærmere inn på hva slags kompetanse som kreves av lærere, også knyttet til arbeidsrettet norskopplæring.

Praksisplassen må egne seg for språklæring

Ettersom mye av læringen skal skje på praksisplassen, er man avhengig av praksisplasser som legger til rette for språklæring. Flere undersøkelser viser at kvaliteten på språkpraksisen varierer nettopp fordi deltakerne kan bli satt til oppgaver som ikke gir mulighet for språktrening (se for eksempel Roberts, 2010; Sandwall, 2013). Dette ser opplæringsstedene ut til å være svært bevisst på, og de virker å ha et klart bilde av hva som er en «egnet» språkpraksisplass. Dette kommer gjerne til uttrykk gjennom hva slags steder de vurderer som uegnet: der deltakere blir satt til å jobbe alene, eller med kollegaer som ikke snakker norsk, der de blir benyttet som billig arbeidskraft uten å bli involvert i det øvrige fellesskapet på arbeidsplassen o.l.

Et grep flere av opplæringsstedene har gjort for å sørge for at det legges til rette for språklæring, er å foreta forventningsavklaringer overfor praksisstedet om hva som er formålet med praksisen og at kollegiet som sådan må involveres. Dette viser også tidligere forskning at er et kvalitetsaspekt ved språkpraksis (Sørensen og Holmen, 2004). Flere av opplæringsstedene har på den bakgrunn utarbeidet informasjon og veiledning til praksisstedene som tydeliggjør formålet med språkpraksisen, og hva arbeidsgivers rolle vil innebære. Dette inkluderer blant annet informasjon om at deltakerne skal ha oppgaver som legger til rette for språklæring og at de får mulighet til å inngå i et fellesskap på jobben. En av lærerne utdyper hva en slik rolleavklaring innebærer:

Vi har laget god informasjon til praksisplass-stedene, om hva slags rolle de har. Deltakerne er ikke regulær ekstrahjelp. De skal ha veileder, skal ikke jobbe alene, det skal settes av så og så mye tid hver dag for å lære nye ord [...] Vi kommer med gode råd til hvordan de kan støtte språkopplæringen innenfor det fagområdet.

Blant våre opplæringssteder synes det å være enklere å sikre at kriterier som dette blir overholdt, når opplæringsstedet selv har ansvar for å skaffe praksisplasser. I tilfeller hvor NAV har ansvaret for å skaffe språkpraksisplassene, kan enkelte oppleve at kriteriene ikke blir fulgt, noe som kan resultere i at deltakere blir plassert steder som er mindre egnet for språklæring. Dette handler igjen ofte også om tilgang til praksisplasser; det å få en praksisplass i det hele tatt kan i enkelte tilfeller prioriteres over relevans.

Kunnskap om det norske arbeidslivet

Som vi var inne på tidligere, er opplæringsstedene opptatt av at utplasseringen på en arbeidsplass skal gi deltakerne en forståelse av det norske arbeidslivet. Samtidig legger de vekt på at deltakerne må ha en grunnleggende forståelse om arbeidslivet og samfunnet *før* de faktisk blir utplassert. Dette skyldes blant annet at opplæringsstedene har erfart at små misforståelser kan gi både deltaker og arbeidsgiver en dårlig erfaring med praksisutplasseringen.

Opplæringsstedene trekker særlig frem hvordan de jobber med å betydningen av å komme tidsnok og gi beskjed hvis man kommer for sent. Som en av lærerne sier «det er der konfliktene ofte ligger fra bedriften sin side». Tematikken tas opp både ved å snakke om det, lese om det og ved enkelte steder også med rollespill og gjennom film. En lærer ved ett opplæringssted sier:

Vi bruker fire timer på hvorfor det er viktig; når man kan gi beskjed, hvordan man kan gi beskjed. At systemet er at man må kunne stole på folk, at man må være ærlig. Vi viser i filmen at de blir glade når de får beskjed, og viser hva som skjer hvis man gjør det på feil måte.

En sentral erfaring de har gjort seg ved dette opplæringsstedet, er at det ikke er tilstrekkelig å bare snakke om temaet, men også at deltakerne trener på *hvordan* de skal gjøre det. Derfor har de lagt opp til at deltakerne får trent seg på mer uformelle arenaer, som i forbindelse med fotballtrening i regi av skolen. Gjennom forberedelsessemesteret før praksis, benytter de felles plattformer for å øve på å gi beskjed. En lærer sier:

Det er utrolig viktig at vi tar opp temaet så det blir aktualisert, hvor viktig det er osv. Men [det] stopper ikke der. De får oppgaver hvor de skal skrive at de er

syke, men gjør det også helt konkret på telefonen, i WhatsApp og ser at alle gjør det. Dette fortsetter gjennom hele den seks måneders fasen; de fortsetter å gi beskjed om at de er syke eller skal til legen, og det fortsetter [de med] når de skal ut i praksis. Vi ser at vi har utrolig mye færre tilfeller av det når de er i praksis fordi vi har gjort det så konkret og tydelig. For det er akkurat sånne ting som kan ødelegge [for dem] senere.

Mens arbeidet med å sikre denne typen elementærkunnskap kan sies å være særlig viktig i grupper med deltakere på lavere språknivåer og begrenset arbeidserfaring, gjelder behovet for forberedelser også deltakere som har en del utdanning og arbeidserfaring fra tidligere. En av lærerne forteller at selv akademikerne har behov for å forstå noen grunnleggende koder og strukturer som nordmenn ofte tar for gitt. Det eksemplifiseres med hva det vil si å være en selvstendig arbeidstaker i Norge, hvor man blant annet har flate strukturer.

De forberedelsene vi har sett eksempler på over, indikerer at opplæringsstedene anerkjenner at opplæringen skal være meningsfull for deltakerne. Videre tyder forberedelsene på at opplæringsstedene jobber ut fra at opplæringen skal være funksjonell og at deltakerne får praktisert språklige og sosiale ferdigheter i trygge rammer før de skal ut i det ordinære arbeidslivet. Hensikten er at deltakerne skal få verktøyene som skal til for å kunne overføre erfaringene fra en kontekst (skolen) til en annen (arbeidsliv). Hva deltakerne forberedes på, og hvor mye tid som benyttes på dette, må imidlertid tilpasses deltakernes bakgrunn og behov.

Relevant praksis forutsetter bevissthet om ens mål og muligheter

Det ser ut til å være helt sentralt i opplæringsstedenes arbeid at valg av praksisplasser må individuelt tilpasses. For å finne ut av hva som kan være relevant for den enkelte, viser det samlede intervju materialet, at deltakerne må ha tilstrekkelig kjennskap til det norske samfunnet, om begrensningene og mulighetene som de har for livet sitt her. Det tydelig i våre case at deltakerne trenger mye veiledning i arbeidet med å avklare ønsker og mål for det videre livet sitt. Lærernes rolle ser ut til å ha stor betydning i denne prosessen, som vi vil utdype under.

I veiledningsarbeidet overfor deltakerne virker særlig de to store opplæringsstedene vi har besøkt, DELKOMP- og HØY-caset, å legge vekt på det som kan kalles en *biografisk tilnærming* til språkopplæringen. En slik tilnærming kan sies å være forankret i et sosiokulturelt perspektiv. Gjennom en biografisk tilnærming gis deltakeren, gjennom språkopplæringen, rom til å reflektere over tidligere identitet og å forestille seg hvem man vil og kan bli i det nye landet (Pedersen og Winsnes, 2018). I en biografisk tilnærming blir det dermed avgjørende for opplæringsstedet å klare å identifisere hva som er deltakerens forestillinger om livet i Norge, slik at man kan tilpasse språklæringen til det. Mer konkret vil deltakernes prosess mot å finne frem til sine ønsker for fremtiden, være avgjørende sett i lys av opplæringsstedenes mål om å skaffe deltakerne *relevant* praksisplass. Intervjuene med lærerne ved de to store opplæringsstedene tyder på at en slik biografisk tilnærming bringes inn i den arbeidsrettede språklæringen, og sitatet under fra en lærer ved HØY-caset illustrerer dette:

Jeg føler at vi er veldig opptatt av å se hva slags identitet den enkelte jobber for å konstruere eller rekonstruere i opplæringsprosessen de er i. Alle vil jo bygge

opp en identitet så de kan være selvberget familiemann eller -kvinne som kan forsørge sine barn på et mer selvstendig grunnlag.

Som påpekt i kartleggingskapittelet, peker opplæringsstedene gjennomgående på at det kan være utfordrende for nyankomne å skulle ta store valg for løpet sitt videre, kort tid etter at de kommer til landet, og mens den øvrige livssituasjonen er krevende. Å avdekke hva som er deltakernes fremtidige mål, er med andre ord ikke noe som nødvendigvis fullføres gjennom en innledende kartleggingsprosess.

Lærernes evne til å «oversette» deltakernes erfaringer og kompetanser til en norsk kontekst, omtales av flere som en viktig del av arbeidet med å tilrettelegge for at deltakerne kan lære språk på en arena som oppleves relevant. Vi kan altså si at lærerne blir en form for «gatekeepers» for deltakerne (Anderson & Fejes, 2010). Deltakerne er, særlig i en tidlig fase, prisgitt at lærere og andre i oppfølgingssystemet klarer å få øye på kompetansen de har med seg og bidra i deltakernes forståelse av hvilken verdi kompetansen har, sett opp mot standarder i mottakslandet. I boksen under, som baserer seg på et lærerintervju, ser vi et eksempel på at samspillet mellom lærer og deltaker er viktig for å «oversette» deltakernes erfaringer til en norsk kontekst.

Å oversette kompetanse – ett eksempel

Ved HØY-caset forteller en lærer om en deltaker uten utdanning fra hjemlandet som hadde lite progresjon i språklæringen i klasserommet. Han hadde jobbet som trillebårkjører i hjemlandet. På grunn av tett oppfølging fra VO, og tilpasningen av denne erfaringen til den norske konteksten, var han nå i meningsfull aktivitet der læringen gikk bedre. Læreren sier:

«Hvordan skal man rekonstruere *den* identiteten i Norge? Vet du hva han gjør nå? Han kjører truck!».

Hun forteller videre at hadde det ikke vært for at lærerne kjente til hans mål og erfaringer, ville han mest sannsynlig ikke vært i jobb.

På den annen side finner vi også, gjennom lærerintervjuene, tegn på at lærerne er bevisste betydningen av at deltakerne er aktører i egne liv, og at de ikke skal bli for avhengig av andres vurderinger. En lærer som er studie- og yrkesveileder, og har tatt videreutdanning i karriereveiledning sier dette:

At du kan tilegne deg [denne informasjonen] på den smarte måten, at de ikke blir den berømte «brikken», men blir en aktør i livet sitt som ikke blir sittende å vente på en forflytningsmelding [...] Det føler jeg er den viktige jobben jeg gjør: Bevissthet – forståelse - action.

Selv om opplæringsstedene jevnt over er opptatt av å skaffe relevante praksisplasser til deltakerne, er det ikke alltid de klarer å finne en språkpraksisplass som er direkte knyttet til deltakernes tidligere erfaringer. Flere lærere og ledere trekker frem at det blant annet derfor er viktig å realitetsorientere deltakerne om dette. Det understrekes at deltakerne må forberedes godt på hva de kan forvente av språkpraksisen; at hensikten ikke er å få jobb, men at deltakerne skal få kompetanse og erfaringer som på sikt vil bidra til å gjøre dem ansettbar - ved å få mulighet til å utvikle både språklige, sosiale og faglige ferdigheter. En leder sier:

Du starter ikke på null, men du må nullstille deg litt. Du var kanskje noen i hjemlandet, men ikke her. [Du må] kombinere ydmykhet med stå-på-viljen du må ha for å lykkes. Du har med deg veldig mye fra hjemlandet og hvordan kan du bruke det lurt. [...] Man må forberede deltakerne på at du er nødt til å få nye referanser, ingen kan ringe til Polen eller Somalia eller Irak. Hvordan ta med det du har med deg? Det er noe med å forstå arbeidslivet, hva er rammen her, hvordan gjør vi det her [i Norge].

Særlig på HØY-kurset, som retter seg mot deltakere med høyere utdanning, fremstår høye forventninger og statusfall som en sentral utfordring. Men fordi praksisen har språklige formål, kan opplæringsstedet i samråd med deltaker gi dem mindre relevant praksis i første semester, for så å finne noe mer passende for deltakerens kompetansebakgrunn i neste runde.

De to store opplæringsstedene, som er særlig opptatt av at språkopplæringen skal gi rom for at deltakerne reflekterer over egen identitet, ser i tillegg ut til å jobbe systematisk med å innlemme mer av det som gjerne omtales som *karrierelæring* i den ordinære norskopplæringen (se boksen under for en definisjon av karrierelæring).

Karriereveiledning og karrierelæring

Karriereveiledning refererer gjerne til en spesialisert tjeneste som skal gi personer hjelp til å foreta utdannings-, arbeids- og karrierevalg.

Karrierelæring refererer gjerne i større grad til den læringsprosessen som deltakerne går gjennom som en del av opplæringen, og som skolen bidrar til. I en slik læringsprosess utvikler deltakeren egne ferdigheter, kunnskaper og egenskaper osv. som de trenger for å ta reflektere valg om egen karriere. Dette kan omtales som karrierekompetanse.¹⁵

Ved HØY-caset har de ansatt en studieveileder, som beskriver at alle deltakere får tilbud om karriererådgivning, og at dette gjerne gis gruppevis. Videre er karrierelæring en viktig del av flere arbeidsrettede kurs, og de har innført et prosjekt med karrierelæring. Gjennom prosjektet gis deltakere et par timer undervisning i uka, og én av de involverte lærerne beskriver:

Det går enda mer i dybden for dem som går på bransjekurs. Å selv gjøre refleksjoner er en viktig del av karriereveiledningen: Hvordan få en jobb, hvordan beholde en jobb, hva kan jeg gjøre for å komme videre der? [Det er] en forlengelse av arbeidsrettingen vi egentlig har.

Studieveilederne som deltar i prosjektet, gir dessuten opplæring i dette til andre lærere på senteret.

Ved DELKOMP-caset uttrykte lederne at de fremover ønsket om å legge mer vekt på karrierelæring. Lederen beskrev at de vil at karrierelæring skal «gjennomsyre vanlig norskundervisning, litt mer enn vi har gjort til nå». Ellers fremhever både ledere og lærere ved ulike opplæringssteder at karriere- og/eller studieveiledere har en viktig funksjon med å jobbe med «forventninger og kunnskap om utdanningsveier, hva som kreves i Norge for de ulike jobbene», slik én informant sa det.

¹⁵ <https://www.fylkesmannen.no/contentassets/e501fad055394b8c9e3eff378ce38f79/karrierelaring-for-norsklarere--kopi.pdf>

Som vi har sett over, kan prosessen med å finne individuelt tilpasset språkpraksis, være et omfattende og tidkrevende arbeid. Fordi opplæringsstedene tar sikte på å skaffe deltakerne relevant praksis som bidrar til å styrke deltakernes motivasjon, må man avklare nettopp hva som er deltakernes mål og ønsker. En biografisk tilnærming til språklæringen legger til rette for det. Opplæringsstedene erfarer at prosessene deltakerne går gjennom for å finne «sin vei», en krevende for deltakerne – og at de trenger mye veiledning i denne prosessen. Opplæringsstedene må dessuten balansere behovet for å gi deltakerne realistiske forventninger om hva som er mulig, uten å ta fra dem deres fremtidsforestillinger. Disse forestillingene, om hva og hvem deltakerne kan være, og i hvilken grad de opplever at læringsinnsatsen bringer dem nærmere dette, kan virke sterkt inn på deres engasjement i språklæringen (Kompetanse Norge, 2018).

Oppsummering

I dette kapittelet har vi fått innsikt i hvilke begrunnelser opplæringsstedene gir for arbeidsretting av norskopplæringen generelt, og de spesifikke kurstilbudene spesielt. Opplæringsstedene i utvalget er gjennomgående opptatt av hvordan de kan bruke arbeidsplassbasert opplæring som et verktøy for at deltakerne skal lære norsk - på alle språknivåer. Begrunnelsene er særlig knyttet til å gi deltakerne anledning til å øve norsk i autentiske settinger (Pedersen & Winsnes, 2018). I tillegg til å legge til rette for språklæring i andre settinger, sees arbeidsplassbasert opplæring som et virkemiddel for å motivere deltakerne for språklæring. Dette skjer gjennom at de opplever mestring og får troen på at de kan bidra med noe i det norske arbeidslivet. Videre er begrunnelsene knyttet til å gjøre deltakerne «ansettbare», ved at de får kunnskap og erfaring om arbeidsliv og sosiale koder som de vil ha bruk for når de etter endt opplæring skal ut i jobb. Opplæringsstedene anerkjenner dermed at språklæring er situert, og kan med andre ord sies å være kunnskapsbasert. Dette kommer også tydelig til uttrykk gjennom pedagogiske praksiser og organiseringen av kurstilbudene ved opplæringsstedene. Kursene vi har studert, viser dessuten at arbeidsrettingen handler om å differensiere opplæringen til ulike deltakergruppers behov. Som vi så i kapittel 4, etterspør både lærere og deltakere slike muligheter for differensiering.

Vi har også sett på hvilke forberedelser som gjøres i forkant av praksis, som synes å legge grunnlag for at praksisutplasseringen skal gi ønsket læringsbytte for deltakerne. Et sentralt poeng er at arbeidet med å skape sammenheng mellom klasserommet og praksisplassen begynner lenge før deltakerne skal ut i praksis. Arbeidet opplæringsstedene gjør i forkant av at deltakerne skal ut i praksis, ser ut til å være i tråd med det forskning fremhever som god kvalitet. Konkret dreier det seg om en vurdering av tidspunktet for praksisperioden, arbeidet med å skaffe praksisplasser som egner seg for språklæring, og at disse skal tilpasset den enkeltes deltakers forutsetninger, ønsker og mål (se bl.a. Roberts, 2010). Videre finner vi at opplæringsstedene er opptatt av en forventningsavklaring og realitetsorientering med deltakerne om hva formålet med språkpraksisen er. Funnene viser at prosessen med å avklare den enkeltes mål og drømmer for livet i Norge, kan være en omfattende og langvarig prosess for deltakerne. At språklæringen har en biografisk tilnærming, ser ut til å være viktig i opplæringsstedenes arbeid med å veilede og støtte deltakerne i slike prosesser. Slik sett tilsier våre funn at karrierelæring bør få en tydeligere rolle i norskopplæringen.

Kapittel 7 – Arbeidsrettet opplæring i klasserommet og på praksisplassen

Dette er det andre kapittelet i rapporten som tar for seg prosesskvaliteten i arbeidsrettet norskopplæring ved opplæringsstedene i casestudien. I forrige kapittel fikk vi innsikt i opplæringsstedenes faglige begrunnelser for arbeidsretting av norskopplæringen, og hvordan de jobber systematisk med å forberede praksisutplasseringen for at både deltaker og arbeidsgiver skal få en positiv erfaring med praksisutplasseringen. I dette kapittelet skal vi se nærmere på hvordan de faglige intensjonene for å skape samspill mellom læringen som skjer på hhv. skolen og praksisplassen, oversettes til *pedagogiske praksiser i klasserommet*. Som vist til i teorikapittelet, er det avgjørende at deltakerne får språklig veiledning for at språklæring som foregår på arbeidsplassen skal bli nyttig utover de konkrete oppgavene og konteksten de utføres innenfor. Deltakernes språklige utbytte vil med andre ord påvirkes av hvordan praksis forberedes og bearbeides kontinuerlig gjennom undervisningen, og vi skal i dette kapittelet se eksempler på *hvordan* opplæringsstedene gjør dette. For det andre viser vi i teorikapittelet til at deltakernes utbytte av praksisopphold, også er nært knyttet til hvordan de og arbeidsgivere følges opp underveis. Vi presenterer derfor opplæringsstedenes erfaringer med oppfølging av deltakere og arbeidsgivere, samt samarbeid med andre aktører som NAV og flyktningsjeneste. Med andre ord ser vi nærmere på hva som er viktig for kvaliteten på det arbeidsrettede arbeidet når man beveger seg utenfor skolen og språklæringen skal skje ute på praksisplassen. Avslutningsvis i kapittelet ser vi nærmere på deltakerens opplevelse av og erfaringer med tilbudet¹⁶, og hva de er opptatt når det gjelder arbeidsretting av norskopplæringen.

Klasserommet som arbeidsrom

Samtlige av opplæringsstedene er opptatt av å skape samspill mellom det som skjer i klasserommet og livet utenfor skolens fire vegger. Utover det å bringe arbeidslivet inn i undervisningen som et tema i undervisningsmateriell eller gjennom karrierelæring, er flere av lærerne opptatt av å både ta med deltakerne ut på ekskursjoner i lokalmiljøet, og invitere eksterne aktører til skolen. De arbeidsplassbaserte kursene vi har sett på, skiller seg imidlertid fra den mer generelle arbeidsrettingen

¹⁶ For en beskrivelse av kurstilbudene vi har gått i dybden på, viser vi til kapittel 2.

ved hvor stor plass arbeidsrettingen får i undervisningen. Studier understreker behovet for å inkorporere deltakernes praksiserfaringer i klasserommet (se for eksempel Sandwall, 2013). I tråd med dette legger lærerne ved de tre kursene vi har sett på, aktivt til rette for at deltakerne får konkrete verktøy og oppgaver i norskundervisningen som de kan ta i bruk på praksisplassen. I tillegg tilrettelegger de for bearbeiding av praksiserfaringene i perioder hvor deltakerne er tilbake på skolen. Vi skal i det følgende se noen eksempler på slike pedagogiske praksiser, som viser hvordan lærere kan

- motivere deltakerne for læring
- legge til rette for utvikling av et funksjonelt språk
- bearbeide språklige erfaringer og
- sikre et utvidet funksjonelt språk ved å sette deltakerne inn i rammene for opplæringen som peker utover de konkrete arbeidsoppgavene som skal utføres på praksisplassen

Betegnelsen *funksjonelt språk* sikter til at språk først og fremst brukes til å skape mening i ulike kommunikasjons situasjoner. Språk tas i bruk og inngår i en sammenheng og for et formål, og lærestoffet gjøres tilgjengelig for deltakerne gjennom å mobilisere deres ordforråd og begreper (Engen, 2007).

Det er verdt å bemerke at kursene vi har studert, var på ulike stadier i opplæringsforløpet ved vårt besøk. Ved HØY-kurset¹⁷ hadde enkelte av deltakerne vært i praksis semesteret før, mens under vårt besøk var gruppen på forberedelsesstadiet til å dra ut igjen. Ved DELKOMP-kurset skulle deltakerne snart ut i praksis, men var nå på verksted to ganger i uka, som en del av forberedelsene til praksis. Det er derfor erfaringene herfra, som bringes inn i klasserommet. Ved språkpraksis-kurset, var alle deltakerne ute i praksis i perioden vi var på besøk. Eksempelene under synliggjør hvordan lærerne anlegger ulike tilnærminger for å bringe arbeidslivets språk inn i undervisningen, avhengig av hvor deltakerne er i praksisløpet, hva som er deres språknivå og hvordan deltakergruppen er satt sammen.

«Husk ditt hvorfor»: hvorfor lærer vi dette og hvordan kan vi bruke det?

Det var fremtredende at lærerne var opptatt av å motivere deltakerne for læring ved både innledningsvis og underveis understreke hvorfor dagens tema var viktig, og hvordan de kunne bruke det i praksis. På denne måten satte lærerne deltakerne inn i formålet med opplæringen, samtidig som de bevisstgjorde deltakerne på hvordan læringsinnsatsen ville bidra til å bringe dem nærmere målene deres for både opplæringen og livet i Norge.

Ved HØY-kurset innledet lærer timen med å skissere ikke bare planen for dagen, men også hva som er det langsiktige (et godt liv i Norge, både sosialt, jobbmessig og personlig) og det kortsiktige målet for opplæringen (bestå norskprøven): «Husk ditt HVORFOR», som hun uttrykte det. På denne måten satte hun læringsinnsatsen inn i et større perspektiv, som ikke kun er rettet mot den konkrete praksisen eller jobb, men også øvrig samfunnsdeltakelse.

På språkpraksis-kurset innledet læreren timen med å gå gjennom ukeplanen i plenum. Der var ukemålene knyttet opp mot spesifikke læringsmål om å kunne formidle muntlig og skriftlig hva deltakerne gjør på praksisplassen. Denne uken skulle de ha et særlig fokus på verb, og i ukeplanen ble også betydningen av dette forklart. I tillegg til å motivere deltakerne for læring ved å presisere hvorfor

¹⁷ Se kapittel 2 for en redegjørelse av de tre kurstilbudene vi har hatt særlig oppmerksomhet om.

verb er viktig og hvordan de kunne bruke verb, satte hun deltakerne inn i rammene for opplæringen ved å knytte det opp mot spesifikke læringsmål.

Ved DELKOMP-kurset har de et særskilt godt utgangspunkt for å knytte arbeidslivet opp mot fellesundervisningen, siden kurset er bransjerettet og deltakerne skal ut i samme yrke. På observasjonsdagen var temaet for både bransjelære (teoretisk undervisning i programfaget), norskundervisningen og arbeidet på verkstedet et spesifikt arbeidsmateriale knyttet til utøvelsen av faget. I både bransjelæren og norskundervisningen knyttet lærerne undervisningen opp mot det som venter deltakerne når de skal ut på arbeidsplassen, slik norsklæreren sa:

Dette er viktig å vite når dere skal anbefale til en kunde hva slags [navn på materiale] de skal bruke.

Ved å sette deltakerne inn i formålet med dagens økt, og tydeliggjøre gjennomgående hvordan deltakerne konkret kan bruke det de lærer, bidrar lærerne til å skape en meningsfull kontekst som kan bidra til at det blir mulig og ønskelig for deltakerne å investere i språklæringen, samtidig som de blir satt inn i settingen for opplæringen. Man kan også si at læringen ble satt inn i et enda videre perspektiv, mot det som kan omtales som deltakernes «forestilte fellesskap» (Kanno & Norton, 2003). Dette gjøres for eksempel når lærerne viser til fremtidige jobber deltakerne kan ha eller til mål om «et godt liv i Norge». Ifølge Kanno og Norton (2003) definisjon av «forestilte fellesskap» handler det om grupper av mennesker man identifiserer seg med og ser for seg at en kan være en del av. Kanno og Norton (2003) viser til at innlærernes tilhørighet til slike forestilte fellesskap kan virke inn på deres læring. Visjoner om slike fremtidige fellesskap, kan påvirke deltakernes investering, jf. beskrivelsene i kapittel 3.

Funksjonelt språk

I en kommunikativ tilnærming til arbeidsrettet andrespråksinnlæring, er målet at deltakerne får kompetanse til å kommunisere på en måte som er tilpasset konkrete situasjoner de kan møte på i arbeidslivet og at de blir trent i å utføre språkhandlinger¹⁸. I alle kursene vi studerte, ble det lagt vekt på ord og uttrykk som var nyttige for deltakerne i arbeidslivet, men hvor fagspesifikke/konkret eller abstrakt språket var, varierte mellom kursene og spor. Tendensen var at det var mer abstrakt språk på høyere spor.

Ved språkpraksiskurset benyttet kursansvarlig såkalte integreringsoppgaver med utgangspunkt i Sandwall (2013) for å strukturere språklæringen i praksisløpet. Integreringsoppgaver har til hensikt å binde sammen opplæringen på praksisplassen med læringen utenfor på en systematisk måte. Det kan for eksempel handle om konkrete oppgaver som forberedes i skolen, tas med til praksisplassen og deretter bearbeides på nytt på skolen (s. 213). Ved språkpraksiskurset ble integreringsoppgavene gitt ukentlig for å øke den språklige oppmerksomheten og læringen i praksishverdagen, og de ble utviklet med utgangspunkt i læringsmålene for praksisperioden. Integreringsoppgavene ble forberedt i klasserommet, gjennomført på praksisplassen og var utgangspunkt for en 10-15 minutters samtale

¹⁸ Språkhandlinger innebærer at man har en intensjon med språkbruken; at språklige ytringer er en form for handling. Typiske språkhandlinger i en praksissammenheng, er for eksempel å motta eller gi instruksjoner, betjene kunder mv. (Pedersen & Winsnes, 2018)

med deltakernes fadder på arbeidsplassen (og læreren). Videre var oppgavene grunnlag for etterarbeid på skolen. Kurset var lagt opp med én dag til forberedelser, før deltakerne dro ut i praksis, og tilbake til skolen for etterarbeid.

Som verktøy for å hente inn autentisk språkmateriale og erfaringer fra praksisplassen til skolen, benyttet lærerne ved språkpraksis-caset enkle digitale ressurser som smarttelefon og sosiale medier/delingsplattformer. I boksen under ser vi et eksempel på hvordan integreringsoppgaver ble tatt i bruk ved språkpraksiskurset, og hvordan digitale ressurser ble benyttet som del av dette.

Eksempel på etterarbeid med integreringsoppgave i språkpraksiskurset

Deltakerne har fått i oppgave å lage en film hvor de presenterer hva de gjør en vanlig dag på «jobben».

Ukens tema var verb i presens. Læringsmålene var at deltakerne skulle uttrykke skriftlig og muntlig hvilke oppgaver de utfører på praksisplassen. Den foregående uken hadde deltakerne skrevet tekster om dette. Denne uken skulle de jobbe muntlig, og deltakerne hadde fått i oppgave å snakke med kollegaene sine om hva de gjorde på praksisplassen. Så skulle de ta bilder eller lage en film sammen med lærer om dette, som de også ble oppfordret til å dele på en felles kommunikasjonsplattform. Oppgaven ble forberedt i klasserommet (tekst), gjennomført på praksisplassen (samtaler med kollegaer og film), og deretter analysert i klasserommet.

I undervisningstimen ble filmene til tre av deltakerne vist for klassen. Før visning fikk gruppen utdelt skjemaer hvor de kunne notere seg tanker de gjorde seg under filmen. På filmene fortalte deltakerne hva de gjorde en vanlig dag på jobb, mens de utførte oppgavene de snakket om.

Etter filmvisningen spurte læreren deltakeren bak filmen hvordan det var å se seg selv, og om det var noe som er vanskelig og lignende på jobb. Deretter spurte hun om de andre kunne gjenta hva deltakeren gjorde på filmen, mens læreren repeterte og skrev opp aktuelle ord på tavlen, for deretter å involvere deltakerne i å forklare innholdet i disse. Læreren benyttet mye gjentakelser av uttale, kroppsspråk og mimikk for å sørge for at alle forstod.

Etter gjennomgangen av filmene, ble det åpnet opp for spørsmål og innspill fra de andre deltakerne.

Gjennom hele timen var morsmålsassistent til stede, og vedkommende gikk rundt for å bistå og sikre at deltakerne forstod oppgavene og det som ble sagt.

Eksempelen i boksen over viser hvordan det legges opp til at deltakerne får bearbeide språklige erfaringer fra praksisplassen. Ved å benytte et skjema hvor de andre i gruppen gjør notater, merker seg hva deltakeren på filmen gjør og noterer seg innspill og spørsmål, retter læreren deres oppmerksomhet mot både form (grammatikk), innhold (semantikk) og bruk (pragmatikk). I en gruppe hvor alle deltakerne hadde praksis i ulike bransjer, og med stort spenn i språknivå, bidro filmene – hvor deltakerne viste hva de gjorde mens de snakket - til at mer fagspesifikke ord og uttrykk kunne gi mening også for de andre deltakerne. Slik ble filmene et utgangspunkt for felles diskusjon.

I intervjuet med lærerne fortalte kursansvarlig for språkkurset at det var viktig å arbeide med konkrete språkhandlinger deltakerne trengte på jobben, slik at deltakerne skulle forstå beskjeder, tilbakemeldinger osv. Videre fortalte hun at det er avgjørende å hjelpe deltakerne til å forstå ikke bare det grammatiske, men også *situasjonen rundt språket*. Som eksempel fortalte læreren at en deltaker hadde sendt inn et taleopptak av en beskjed fra en kollega av seg. Vedkommende som ga beskjeden, trodde selv beskjeden var tydelig, mens deltakeren opplevde at det var vanskelig å forstå hva kollegaen mente. Læreren fortalte at hun i slike tilfeller benyttet taleopptaket som grunnlag for diskusjon i gruppen: «Hva skal vi gjøre da, hvis den beskjeden er vanskelig å forstå? Hva gjør vi da på praksisplassen?». På denne måten kan læreren bidra til refleksjon og bearbeiding av utfordringer på praksisplassen, samtidig som deltakerne får verktøy som de kan ta i bruk dersom en lignende situasjon skulle skje igjen.

Mens de i kurset over bringer konkrete erfaringer fra praksisen inn i klasserommet via film, har de i DELKOMP-kurset et annet utgangspunkt for å bringe fag inn i norskundervisningen. Fordi alle deltakerne på kurset skal ut i samme bransje, og fordi de har verksted i underetasjen, gir det mulighet til å koble fag, språk og praksis sammen. På verksteddagene var det én time felles bransjelære (teoretisk kunnskap om programfaget), før gruppen ble delt i to. Én gruppe hadde da norskundervisning, mens den andre var på verksted, for å så å bytte etter lunsj. På denne måten legges det til rette for en god sammenheng mellom det faglige, språklige og praktiske innholdet i undervisningen, jf. boksen under.

Eksempler fra DELKOMP-kurset

Del 1) Bruk av konkrete og autentisk tekst i bransjelæren

I bransjelæren hadde faglærer med seg konkrete fra verkstedet inn i klasserommet, som han brukte for å illustrere temaet for dagen. Deltakerne fikk se og kjenne på de ulike materialene han hadde med seg, og han viste også praktisk hvordan man skulle ta dem i bruk mens han forklarte. Han pekte, og tok på konkrete i omgivelsene for å illustrere poenger om og forskjeller mellom materialer. Faglæreren involverte også deltakerne i å forklare underveis. Norsklærer satt sammen med gruppen under hele timen.

Del 2) Norskundervisning med språklig fokus og kommunikativ oppgave

Etter bransjelæren, gikk halve gruppen ned på verkstedet, mens en mindre gruppe satt igjen for norskundervisning. Norskundervisningen var noe nivå delt (i to grupper). Norsklæreren innledet timen med å spørre om det var noe fra bransjelæren deltakerne lurte på: «Var det noe med [navn på materiale] dere ikke forstod? Var det noen ord dere ikke forstod?». Hun brukte også tid på å bøye sentrale verb som hadde blitt brukt timen før, og fikk deltakerne til å øve på dem gjennom at de fortalte om hva de hadde gjort på verkstedet tidligere i uken.

Videre fikk deltakerne utdelt en rekke løsrevne setninger om ulike stadier av arbeidsprosessen med bruk av arbeidsmaterialet de nettopp hadde hatt undervisning om i bransjelæren. Deltakerne ble bedt om å sortere setningene i riktig rekkefølge etter når de ulike delene av arbeidsprosessen skulle gjennomføres. Lærer forklarte også hensikten med øvelsen, at det var viktig å kunne redegjøre for «for eksempel ovenfor kunder, når dere har eksamen osv.» Deltakerne jobbet først alene, deretter leste de

opp setningene i rekkefølge i plenum. Noen av deltakerne hadde innvendinger i det læreren fremstilte som korrekt rekkefølge på setningene. Deretter skrev deltakerne teksten i skoleskrift (Showbie), «for da husker dere ordene enda bedre», slik læreren sa. Deretter skulle deltakerne lese teksten inn som lydfil på ipaden og sende læreren. DELKOMP er et godt eksempel på hvordan bruk av konkrete og autentiske tekster – og kommunikasjonsspråk, kan trekkes inn i undervisningen. Både Sandwall (2013) og Pedersen (2016) påpeker betydningen av at språkundervisningen tar utgangspunkt i tekster, artefakter eller opplevelser som faktisk benyttes på arbeidsplassen. Mens bransjelæren vektla faglig innhold, og hvor faglærer anla et relativt autentisk kommunikasjonsspråk, hadde den påfølgende norskundervisningen mer betoning av form og uttale. Deretter gikk deltakerne ned på verkstedet med faglærer og jobbet med fagutførelse av det de nettopp hadde blitt undervist i. Denne vekslingen mellom fag, språk og praksis er noe lærerne er bevisst på, og som de opplever er motiverende for deltakerne:

Å være på verksted, å holde på med det du skal lære språk om- dette er jo helkonkreter- det ligger så nært, det er jo autentisk. Man sier det man gjør ute når man er i situasjonen. Også at den....det der tydelige målet med at det ender et sted, det tror jeg er veldig viktig for alle oss mennesker. Det ene er å lære språk, men når vi snakker om arbeidsretting, så er det nærliggende at det språket du lærer også leder til noe.

På mange måter kan organiseringen med bransjelære, norskundervisning og verksted ligne arbeidet med forarbeid, gjennomføring og etterarbeid slik vi så med integreringsoppgavene i språkpraksiskurset. Imidlertid innhenter deltakerne på DELKOMP-kurset praksiserfaringene fra en trygg mellomstasjon – verkstedet – i en tidlig fase av kursløpet før de skal ut på en ordinær arbeidsplass.

Når det gjelder HØY-kurset, var undervisningen vi observerte i mindre grad knyttet til konkrete praksiserfaringer som i eksemplene over. Dette kan ha å gjøre med at deltakerne enda ikke var ute i praksis for semesteret. Basert på intervjuer med ansatte og deltakere, synes det som det også handlet om at deltakergruppen har fagkunnskapen som trengs, og i hovedsak trenger å lære seg språket for å komme ut i jobb eller utdanning. Samtidig fremholder både lærere og deltakere på HØY-kurset at deltakernes spesialiserte fagkunnskap, gjør det mindre relevant å dele praksiserfaringer mv. i undervisningen.

I timen vi observerte på HØY-kurset, var oppmerksomheten rettet mot grammatikk og arbeidslivskunnskap, og timeplanen for uka var tettpakket med skriftlige og muntlige oppgaver knyttet til dette. Undervisningen var også preget av at deltakerne snart skulle opp til norskprøven, og læreren presiserte ved flere anledninger hvordan norskprøven krever et stort ordforråd: «vi må utvide vokabularet på B2 så det blir stort og passende». Et av temaene for dagen vi observerte, var modale hjelpeverb, og deltakerne skulle øve på å ytre meninger og argumentere på en nyansert måte, jf. beskrivelsene i boksen under.

HØY-kurset: Kjør debatt!

Deltakerne fikk først i oppgave å en og en formulere setninger skriftlig med bestemte fraser, som «Jeg vil understreke at...» og «For det første...for det andre...». Deretter ble noen deltakere bedt om å lese sine setninger høyt, før læreren noterte noen av setningene på tavlen. Deltakerne ble bedt om å bruke setningene de hadde formulert i den påfølgende debatt-oppgaven.

Deltakerne fikk utdelt et skjema med en rekke spørsmål de skulle diskutere i grupper, med kolonner hvor de skulle skrive inn argumenter «for» og «mot». Deltakerne fikk også oppgitt en oversikt over substantiv, verbuttrykk knyttet til temaer fra arbeidslivet, f.eks. arbeid, inntekt, tariff, å forhandle, gå konkurs, likestilling osv.

Eksempel på diskusjonsspørsmål som ble utdelt:

- Bør mannlige sykepleiere få høyere lønn enn sine kvinnelige kollegaer?
 - Er det på tide å innføre sekstimersdagen?
 - Har ansatte i oljeindustrien for høy lønn?
 - Er det for lett å bli gründer i Norge?

Etter gruppearbeidet oppsummerte gruppene i plenum hva de hadde snakket om.

Læreren spurte hvordan det gikk når de skulle bruke det de hadde lært til å diskutere i grupper: «Hva gikk bra? Hva må du jobbe mer med muntlig?» Hun ba så deltakerne oppsummere to og to: «Tenk deg at du er på eksamen og dere skal snakke om et slikt tema [viser til diskusjonsoppgave om sekstimersdagen], og du skal snakke om et slikt tema alene». Deltakerne «summet» to og to, før læreren spurte i plenum hva de må jobbe videre med, og hvordan de kunne gjøre dette. Deltakerne kom med innspill som at de må «bruke ordene igjen og igjen», «kanskje lære mer av nye ord, lese gjennom nye ord hver dag» og «snakke mer norsk med ektefellen hjemme».

Mens de andre kursene er mer eksplisitt rettet mot praksisplassen, er HØY-kurset i større grad rettet mot norskprøven og arbeidslivet generelt, som en måte å skape relevans på. Øvelsene gjengitt i boksen over, synliggjør også hvordan man kan anlegge en bredere tilnærming til funksjonelt språk som går utover de konkrete arbeidsoppgavene som skal utføres på deltakernes praksisplass. Ved å inkludere forståelse av yrkeskultur i språkopplæringen, får deltakeren trening i å analysere og forstå bakgrunnen for de kravene til språkbruk de møter på jobb.

Eksemplene vi har gjengitt i dette kapitlet viser dessuten at hva som kan sies å være et funksjonelt språk, vil variere mellom deltakergrupper. Mens deltakerne på HØY, med høyere utdanningsbakgrunn, skal ut i bransjer hvor det å kunne diskutere og reflektere over abstrakte temaer ofte er en sentral del av arbeidshverdagen, er språket på de andre kursene i større grad rettet mot konkrete språkhandlinger eller mer yrkesspesifikt språk.

Oppsummert observerte vi eksempler i klasserommene på hvordan lærerne i de ulike kursene tar sikte på å skape relevans og mening ved å knytte undervisningen opp mot arbeidet deltakerne skal ut i. Undervisningsopplegget skal også gi deltakerne verktøy, ferdigheter og kompetanse som bidrar til å

styrke deres evne til å overvinne faglige og sosiale utfordringer de står ovenfor. En sentral del av et slik arbeid, er å legge til rette for at deltakerne kan bearbeide sine erfaringer i klasserommet. Eksempelene tydeliggjør hvordan klasserommet kan være en arena for både å forberede til og bearbeide erfaringene fra praksis. For å sikre et godt samspill mellom klasserommet og arbeidsplassen, er deltakerne imidlertid avhengig av tett oppfølging og veiledning mens de er ute i praksis, som vi vil utdype under.

Oppfølging på praksisplassen

For at den arbeidsplassbaserte opplæringen skal fungere hensiktsmessig for deltakernes språklæring, er det svært viktig at deltakerne får oppfølging og språklig veiledning på praksisplassen. Som beskrevet i teorikapittelet, viser forskning bl.a. at kvaliteten på språkpraksis varierer fordi en del deltakere blir satt til arbeidsoppgaver som ikke gir mulighet for språktrening, pga. manglende oppfølging og veiledning, eller at deltakerens språk ikke er funksjonelt nok til å inngå i meningsfull samhandling.

Som vi viste i forrige kapittel, er opplæringsstedene i utvalget bevisst på betydningen av gode forberedelser i forkant av praksisutplasseringen. Det gjøres nøye vurderinger av om praksisplassen er egnet og relevant for enkelt deltakeren og at både arbeidsgiver og deltaker er innforstått med formålet med praksisen. Sistnevnte sikres blant annet ved utforming av råd og tips til ledere og veiledere på arbeidsplassen. For å skape sammenheng mellom det som skjer i klasserommet og ute på praksis, er det imidlertid helt nødvendig med tett oppfølging underveis i praksisperioden.

Oppfølging av deltakerne gjennom digitale verktøy og ved besøk

Ved samtlige opplæringssteder i studien, benyttes digitale medier aktivt for oppfølging av deltakerne når de er ute i praksis. Deltakerne skriver logg, tar bilder, lydfiler og videonutter og kommuniserer med lærer via ulike kommunikasjonsplattformer. Ved enkelte av kursene har de også digitale fellesgrupper, hvor gruppen kan kommunisere og dele erfaringer, som kan bidra til å styrke fellesskapet deltakerne imellom. Som vi så i eksempelet fra språkpraksiskurset, kan dette være en hensiktsmessig måte å bringe konkrete erfaringer fra praksisplassen inn i klasserommet på. Samtidig som det muliggjør jevnlig kontakt, er det også en kostnadseffektiv måte å organisere oppfølgingen på, da det er både tid- og ressurskrevende at lærer reiser fysisk rundt på praksisplassene.

Selv om digitale medier fremmes som et effektivt verktøy, både for å holde jevnlig kontakt og for å hente inn autentiske eksempler til bruk i undervisningen, fremhever flere av lærerne verdien av den fysiske oppfølgingen. Ved slike besøk fanger man gjerne opp forhold, situasjoner og stemninger på arbeidsplassen, som man ellers ikke ville fått innsikt i, fortelles det. Dette kan blant annet dreie seg om at deltakere ikke blir inkludert i det sosiale fellesskapet, tunge samtaler rundt lunsjbordet, misforståelser når det gjelder oppgaveinstruksjoner o.l. En av lærerne fortalte at de i noen tilfeller har besluttet å flytte deltakerne til en annen praksisplass etter slike besøk fordi de observerte at deltakeren jobbet alene eller med kollegaer som ikke snakket norsk. Dette er faktorer som er viktige at blir fanget opp, for å sikre at deltakeren får språklig utvikling, et godt møte med arbeidslivet og for at deltaker skal beholde motivasjonen.

På slike besøk kan dessuten lærer teste deltakernes språkforståelse, få innblikk i hvordan de fungerer i konkrete arbeidssituasjoner og gi råd om hvordan de kan håndtere eventuelle utfordringer. En av

lærerne forteller hvordan det har vært viktig for henne å prøve seg i rollen hun skal innta på praksisplassen, hvor hun etter hvert har inntatt en mer aktiv rolle:

I starten utførte jeg en snevrere praksislærerrolle enn jeg gjør nå, jeg visste ikke hvordan jeg kunne utøve lærerrollen der ute, jeg snakket om hvordan det gikk, kanskje [hadde jeg] bare en samtale med leder og fadder. Men etter hvert, nå, er jeg mer frampå i forhold til å spørre om jeg kan observere, være der i lengre perioder, gjøre oppgaver sammen med dem [deltakerne]. Jeg har alle læringsmålene i hodet når jeg drar ut, målet for uka og sjekker opp [mot ukemålene]. Men ser jeg en tekst på veggen eller en oppgave de bruker ofte, så tar jeg bilde av det, så kan vi snakke om dette neste gang.

Videre fremheves lærernes tilstedeværelse ute på praksisplassene som nyttige for å planlegge undervisningen. Under en samtale om differensiering av opplæringen, understreket for eksempel en av lærerne at oppfølgingen gjør dem kjent med deltakerne på en annen måte. Det kan igjen legge et bedre grunnlag for individuell tilpasning i klasserommet. Hun sier:

Noe som gjør det mulig for oss å se det [deltakernes behov], er at vi erfarer hvordan det er å jobbe med deltakerne på praksisplassen og i klasserommet. Kanskje de blomstrer i praksis og lurer på ting og stiller spørsmål i praksis, mens vi opplever dem som et annet menneske i klasserommet. Da [i klasserommet] har de vondt i hodet og er umotivert og må ut og ta en telefon osv. Vi får sett dem i ulike settinger. Min erfaring er at du blir bedre kjent med dem du følger opp i praksis, enn når du har en klasse på tjuefem personer. Det er en annen type samhandling.

En annen lærer understreker videre at praksisbesøkene er viktige for hennes kunnskap om ulike bransjer, som er nødvendig for at hun skal kunne skape relevans i klasserommet:

Man plukker opp litt internt språk som det kanskje blir på arbeidsplasser, og får den forståelsen for det, sånn at man lærer mer.

Sitatet over illustrerer også at læreren har en forståelse av at språket er situert, det vil si knyttet til konkrete fellesskap og arenaer. Som beskrevet i teorikapittelet ser man, innen et sosiokulturelt læringssyn, språk som tett knyttet til de sosiale sammenhengene de foregår innenfor (se for eksempel Lave, 2003). Eksempelvis har ethvert samfunn, yrkesgrupper eller nettopp arbeidsplasser, sine særskilte språklige praksiser. For å kunne støtte sine deltakere i den praksisplassbaserte språklæringen, må altså læreren sikre seg tilgang på det situerte språket. Videre ser vi av beskrivelsene over at besøk på praksisplassen kan gjøre lærerne bedre kjent med de ressursene deltakerne representerer.

Tett på arbeidsgiverne

En sentral del av oppfølgingsarbeidet dreier seg om å støtte og veilede arbeidsgiver og/eller fadder på arbeidsplassen. Selv om flere av opplæringsstedene jobber mye med å forberede arbeidsgiver på rollen i forkant av praksisoppholdet, dukker det stadig opp situasjoner og hendelser underveis som arbeidsgiver kan oppleve som vanskelig å håndtere. En av lærerne forteller at det er viktig at lærerne er med ut i bedriftene for «hjelp dem litt på vei». Hun opplever at mange arbeidsgivere er usikre på

hva de kan gi tilbakemelding om, at de kvier seg for å si fra om praksisdeltakerens språk, hygiene eller oppførsel. Da er hun opptatt av å understreke at det er viktig at arbeidsgiver eller veileder på praksisplassen korrigerer deltakerne, og at man kan snakke om hva som eventuelt er problemene med deltakeren. Hun forteller videre at dersom man ikke får til en god dialog om slike utfordringer, er det stor sannsynlighet for at arbeidsgiver sier nei til å ta imot deltakere ved en senere anledning.

En lærer understreker at den tette kontakten de får med bransjen gjennom oppfølgingen på praksisplassen, bidrar til at opplæringsstedet kan utvikle kurstilbudene. Hun beskriver hvordan lærerne gjennom tilbakemeldinger fra arbeidsgiver, får en bedre forståelse for hva de må vektlegge i kursene for å styrke bransjespråket og i opplæringen om sosiale koder. På denne måten ser vi hvordan en tett oppfølging ikke bare er viktig for deltakernes språklæring, men også for lærernes kompetanse og for utvikling av de arbeidsrettede kurstilbudene.

Enkelte opplæringssteder samarbeider dessuten med arbeidslivet for å innrette kurstilbudet sitt. Ett av opplæringsstedene, HØY-caset, hadde gjort egne analyser av behov i det lokale arbeidsmarkedet, som har gitt grunnlag for utvikling av bransjespesifikke kurs. Dette opplæringsstedet har også inngått samarbeid med kommunen, som stiller til rådighet et visst antall praksisplasser.

«Det er en «missing link» mellom skole og arbeid»

Selv om oppfølgingsarbeidet beskrives som helt sentralt for kvaliteten på den arbeidsplassbaserte opplæringen, er det også et gjennomgående tema - særlig i lærerintervjuene - at en tett og god oppfølging er både tid- og ressurskrevende. Flere av lærerne er frustrert over at de ikke får fulgt opp deltakere og veiledere på praksisplassen så godt som de ønsker. Som vi har vært inne på, har norsklæreren gjerne ansvar for å både finne praksisplasser og følge opp underveis, ved ett tilfelle av opp til tjuefem deltakere. En avdelingsleder forteller at hun har et mål om å ha jevnlig oppfølging ute i bedrift, men at hun ikke kan bruke norsklærer på kurset «150 prosent», da oppfølgingen kommer i tillegg til undervisning og andre oppgaver.

Opplæringsstedene ser altså ut til å være enige om at oppfølgingsarbeidet er helt nødvendig for en vellykket arbeidsretting. Læreren alene har imidlertid problemer med å fylle behovet for å skape bro mellom skole og praksisplass. En ansatt sier:

[En] suksessfaktor handler mye om hva som skjer ute på praksisstedet, og kommunikasjonen med de som følger opp der ute: de nærmeste sjefene til dem vi har i praksis, i hvilken grad de [deltakerne] får mulighet til å trene [språk] [...] Det er en «missing link» mellom skole og arbeid som vi har problemer med å fylle inn, være tett nok på der ute. [Da] glipper også muligheten med å bruke arbeidsplassen som læringsarena.

En lærer sier følgende om alle rollene lærerne er forventet å fylle:

Vi har en intensjon om å gjennomføre konsepter, men ser at det kan skorte på ressurser. Det kan av og til være belastende for lærere å ha for mange roller inn. Det er veldig sårbart når det er snakk om å gjøre noe mer enn å stå i klasserommet.

Ved to av kursene i vår undersøkelse, ser vi imidlertid at praksiskoordinatorer og faglærer har viktige roller. De har ansvar ikke bare for å finne relevante praksisplasser, men også i oppfølgingsarbeidet. For

eksempel følger faglærer ved DELKOMP-kurset opp arbeidsgiver og det faglige, mens norsklærer følger opp det språklige. En lignende arbeidsdeling ser vi på HØY-kurset, hvor praksiskoordinator følger opp det som har med arbeidsgiver og enkelte sosiale forhold på jobb å gjøre. På denne måten reduseres arbeidspresset på lærer, samtidig som lærerne opplever at de andre funksjonene supplerer deres språklige og pedagogiske kompetanse med nødvendig fag- og bransjespesifikk kunnskap. På mange måter kan disse rollene være eksempler på «the missing link» som læreren bak sitatet over snakker om, og som bidrar til å bygge bro mellom skole og arbeid.

I tilfeller hvor VO samarbeider med andre aktører om praksis, som NAV og flyktningetjenesten, er oppfølging og samordning med disse viktig for å sikre et godt praksisløp for deltakerne. Ved språkpraksis-caset, som satset på systematisk språkpraksis, har de utviklet et spørreskjema for midtveisevaluering hvor både deltakere, lærere og programrådgivere gir tilbakemelding på om de opplever at praksisen fungerer eller ikke. Dette er ikke bare en viktig del av oppfølgingen, men også for å vite om måten de jobber på er hensiktsmessig. Opplæringsstedet hadde fått prosjektstøtte til dette arbeidet, men siden de kun fikk finansiering ett av de to planlagte årene, har de ikke fått hjelp til å analysere resultatene av de første undersøkelsene. Lærerne forsøker å videreføre noe av arbeidet som ble satt i gang på «dugnad», men har problemer med å følge opp det de vet er viktig for kvaliteten på oppfølgingsarbeidet.

Eksemplene gjengitt over bidrar til å tydeliggjøre noen sentrale poenger når det gjelder prosesskvaliteten i arbeidsretting av norskopplæringen. Det er nemlig gjennomgående i casestudien at opplæringsstedene opplever å ha mangel på tid og ressurser til å prioritere oppfølgingsarbeid - som er nødvendig for å skape samspill mellom skole og arbeidsverden. At bruken av praksiskoordinatorer eller faglærere i arbeidsplassbaserte kurs synes å ha betydning for kvaliteten på oppfølgingsarbeidet, synliggjør behovet for en bredde i kompetanse - både faglig og språklig. En slik bredde ser per i dag ut til mer å kjennetegne enkelttilbud fremfor den generelle arbeidsretting av norskopplæringen. I kapittel 8 kommer vi nærmere inn på lærerrollen, hva som kreves av kompetanse og hvordan opplæringsstedene tar i bruk ulikt type personale i opplæringen.

Deltakernes erfaringer med de arbeidsrettede kursene

Som påpekt i Randen et al. (2018), er det et behov for mer forskning på deltakernes opplevelser av norskopplæringen, og vi har derfor lagt vekt på å få frem deltakernes stemmer i rapporten. I dette delkapittelet ser vi nærmere på deltakernes erfaringer med det arbeidsrettede tilbudet de har deltatt på og hva som har vært betydningen av arbeidsrettingen for dem. Vi ser blant annet dette opp imot de ambisjonene de selv har for opplæringen. Et annet spørsmål vi har vært opptatt av å avdekke, er om deltakerne opplever at de kan ta utgangspunkt i allerede lært kunnskap gjennom opplæringen. Som vi viste til i teori-kapittelet, vil opplæringen kunne oppleves som mer meningsfull dersom deltakerne kan knytte det de lærer, til noe de kan fra før. Ser opplæringsstedet ut til å ha klart å mobilisere ressursene til deltakerne? Til slutt vil vi komme inn på hvilke endringer deltakerne ser behov for, dersom de skal få et bedre utbytte av den arbeidsrettede opplæringen.

Vi har intervjuet tre deltakere ved hvert av casestedene. Ved casestedene hvor vi fordypet oss i arbeidsretting som tema, ble deltakerne vi intervjuet rekruttert fra de tre kursene som vi har sett særlig på. Foruten erfaringen fra disse spesifikke kursene, har flere av deltakerne andre erfaringer fra arbeidsretting av norskopplæringen å spille på. Ved noen av flerspråklighetscasene har også flere

deltakere uttalt seg om erfaringer med språkpraksis mv., og det er dette samlede materialet vi baserer oss på her.

Relevant praksis bidrar til språklæring

Deltakerintervjuene tyder på at deltakerne, særlig på HØY og DELKOMP-kursene, er svært fornøyde med å delta på kursene og å få praksiserfaring. Deltakerne på HØY-kurset gir uttrykk for at de blir tatt på alvor gjennom kurset – fordi opplæringen og praksisen er spesielt tilpasset deres bakgrunn, og fordi de mener kurset bringer dem nærmere målet om jobb eller videre utdanning. Én deltaker fra HØY-kurset sier det slik:

Det er en god idé med kurs og praksis basert på egen erfaring. For å lære norsk, tror jeg det er viktig at du er på ditt fagområde.

En annen fra samme kurs sier:

[...] Jeg er sivilingeniør, jeg har mye erfaring, men i Europa har de en felles standard, så den jeg må forstå. Kravene – jeg må forstå alle de delene der. [...] Hvis jeg skal få en [relevant] jobb, fordi det passer meg best; det er det beste for meg.

Det er flere som viser til at å få praksisopphold innenfor et fagområde som er relevant mtp. egen erfaring og egne mål, er motiverende for språklæringen. Deltakerne peker på at de slik lærer faguttrykk på norsk, ved at de utsettes for mer autentisk språk enn i undervisningssammenheng og at praktiseringen av muntlig språk fremskynder læringsprosessen. Et annet poeng som trekkes frem, er at praksis gir variasjon i læringsløpet. En fra kurset med språkpraksis for introduksjonsdeltakere har praksis på et eldre hjem, og han sier:

[...] Språkutviklingen går mye raskere på grunn av praksisen.

En deltaker fra HØY-kurset forteller at hun reklamerer for kurset til andre hun kjenner:

Jeg er veldig fornøyd. Spesielt med praksis – jeg kan få referanser, får oppleve norsk arbeidsmiljø... Jeg sier til alle jeg vet, som har høy utdanning: «dere må gå på [HØY], ikke vanlig kurs. Du får praksis, du får god norskopplæring» – det er høyt nivå og et godt kurs. De som er på praksisplassen, de lærer mye mer enn på skolen.

Sitatet illustrerer flere sentrale poenger. For det første at denne deltakeren, i likhet med flere andre vi intervjuet, mener det å praktisere muntlig språk i en kontekst med norskspråklige, er svært nyttig for språkprogresjonen. For det andre viser deltakeren til betydningen av å få referanser fra en arbeidsplass; det trekker også andre frem. For det tredje uttrykker deltakeren at hun får erfaring fra et norsk arbeidsmiljø. Flere deltakere viser nettopp til betydningen av å forstå norsk arbeidslivskultur.

Vi ser altså at deltakernes ambisjoner med språkopplæringen er at den skal bringe dem nærmere målet om å så seg en jobb eller delta i utdanning. Med det som mål, uttrykker de at de får svært godt utbytte av praksisbasert opplæring. Når praksisen i tillegg spiller på deltakernes ressurser gjennom å være relevant ut fra tidligere erfaring eller fremtidige mål, mener deltakerne at slik opplæring er svært positivt for språkutviklingen.

Praksis – et ledd i deltakernes identitetsprosjekter

Et sentralt moment fra intervjuene, er at deltakerne mener praksisen gir dem nettverk og mulighet til å føle seg mer sosialt integrert i det norske samfunnet. Tett knyttet til dette, er også fortellinger fra deltakerne som tyder på at praksisen blir et ledd i deltakernes prosjekter med å finne ut av hvem de vil og kan være i det norske samfunnet. Intervjuer med både lærere, ledere og deltakere tyder på at praksis innenfor et fagområde som deltakeren kan relatere seg til, er med på å bidra i en slik prosess.

Å flytte til et annet land, kan innebære omveltende endringer. Flere av deltakerne forteller indirekte og direkte om at å bosette seg i Norge, har ført til et fall i sosial status, og vi oppfatter at deltakerne beskriver disse opplevelsene som tunge. En fra HØY-kurset sier:

Jeg er sivilingeniør, jeg har stor [lang] erfaring, [jeg har jobbet] 22 år som sivilingeniør, i mange land. [...] Etterpå kom jeg hit til Norge. Jeg startet fra null. Etter at jeg hadde vært på høyeste nivå, så her starter jeg fra null.

Én deltaker fra språkpraksiskurset, sier følgende om praksisplassen:

Det første som fikk meg til å bli motivert, var at jeg fikk samme uniform som jeg hadde i [navn på hjemland], helt den samme, faktisk. Da ble jeg veldig motivert. [...] Praksisen er en del av målet mitt, da blir motivasjonen mer forsterket.

Det er også flere som trekker frem at praksis gir dem en følelse av å være til nytte, som oppleves som motiverende. I tillegg nevner noen at de gjennom praksisen får vist en potensiell arbeidsgiver at de mestrer noe, og de får bekreftet det overfor seg selv.

Våre intervjuer, med et knippe deltakere, tyder altså på at det å legge ressurser i å få tak i praksisplasser som oppleves som relevante for deltakerne, kan være nyttig med hensyn til deltakernes investering i språklæringen (Darvin & Norton, 2014; Norton, 2013). Dette gjelder ulike type deltakere som vi har intervjuet. For høyt utdannede, som i en del tilfeller opplever store sosiale fall i den norske settingen, kan en relevant praksis kan være med på å bekrefte en identitet som er sterkt knyttet til ens yrke. Men også for andre type deltakere, kan relevant praksis være med på å bygge oppunder deltakernes forestillinger om seg selv: praksisen kan være med på å knytte sammen den man var, med den man kan bli. Dersom læringsinnsatsen deres kan bringe dem nærmere deres forestilte identiteter (Darvin & Norton, 2014), kan det virke positivt inn på språklæringen (Pedersen & Winsnes, 2018). Det å klare å fange opp og identifisere hva som er deltakerens drømmer og forestillinger om livet i Norge, blir da avgjørende dersom opplæringsstedet skal klare å tilpasse språklæringen. I tråd med redegjørelsen i teorikapittelet, kan man også si at en av forutsetningene for tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv, er tilstede: opplæringen oppleves som kulturelt relevant og skaper emosjonelt engasjement og motivasjon hos innlæreren (Engen, 2007).

Praksis bringer målet om jobb nærmere

For enkelte av deltakerne, særlig de som deltar i DELKOMP, er utsiktene til en snarlig jobb motiverende for språklæringen. En av dem som uttaler seg om dette, har høyere utdanning og lang arbeidserfaring, men har ikke fått uttelling for dette i Norge. Han har ikke klart å skaffe seg en relevant praksis eller jobb. Han ser derfor på fagopplæringen han nå deltar på, som en siste utvei for å ha mulighet for å forsørge seg og familien. Sitatutdragene under viser hvordan han tenker om praksiskurset og forskjellen på dette kurset og ordinær norskopplæring:

Her [i praksis] er man aktiv, man gjør noe videre. Klassen og der; [er] to forskjellige ting, to forskjellige arenaer. [...] Praksis stimulerer eleven eller personen til at man er på vei til noe. Du har et mål. Du er på vei, du ser målet. [...] Men på et slikt sted med opplegg/program [som på praksisplassen], får man i det minste håp. Kanskje man ikke når målet eller får jobben, men håpet er der.

Deltakerne på dette DELKOMP-kurset, har også fagundervisning på verksted i perioder før de går ut i praksis. Informanten over trekker frem dette som veldig positivt; det skapte språklig progresjon og forberedte han på praksis. Han viser til at på verkstedet lærer man fagtermer og relevant vokabular som man kan ta i bruk på praksisplassen, og man lærer også å utføre selve faget. Det gjør det lettere å bli integrert på praksisplassen og man føler at man mestrer det grunnleggende, sier han. Det ser ut til at kombinasjonen av at lærerne tar i bruk faget i norskopplæringen samtidig som de får praktisert dette på verkstedet, oppleves som en god forberedelse til praksis.

Ressursperspektiv

Funnene vi har presentert så langt, tyder på at opplæringsstedene ser deltakernes ressurser og forsøker å spille på dem i opplæringen. Slik vi påpekte i kapittel 3, er det et kjennetegn på kvalitet. Det å mobilisere deltakernes forkunnskaper og å ta hensyn til tidligere utdanningsnivå, vil være avgjørende for både progresjon og resultat av språklæringsprosessen (Fejes, 2015).

Som vi har sett, er HØY-kurset særskilt innrettet mot deltakernes utdanningsbakgrunn, og det legges mye krefter i å skaffe relevant praksis for dem. Videre er deltakerne selv med på å skaffe praksisplassene, og opplæringen har et høyt læringstrykk som også involverer mye forberedelse og tilrettelegging fra lærerne. Også ved opplæringsstedet som tilbudte språkpraksis til alle deltakerne på introduksjonsprogrammet, var man opptatt av relevant språkpraksis.

Når det gjelder DELKOMP, registrerer vi at to av tre deltakere vi intervjuet har universitetsutdanning innenfor andre fagområder. Begge hadde deltatt i opplæring en stund, og den ene av dem hadde vært på flere ulike praksisplasser. Verken disse to eller den tredje vi intervjuet, så noen relevans mellom tidligere utdanning/arbeidserfaring og den fagopplæringen de nå deltok på. Det som motiverte til deltakelse var ikke koblingen til tidligere erfaring, men det var troen på at opplæringen ville resultere i et fagbrev og/eller en jobb. Kurset rettet seg strengt tatt inn mot deltakere med et lavere utdanningsnivå enn universitetsutdanning. Sett fra ett perspektiv, kan det dermed være noe uheldig at personer med slik utdanning tar opp kursplasser som personer uten videregående opplæring kunne hatt nytte av. Sett fra en annen synsvinkel, var ikke de universitetsutdannede selv i stand til å få seg jobb med den opplæringen de så langt hadde fått.

Man kan argumentere for at det er ikke er avgjørende for å få utbytte av en språkpraksis at denne skal være innenfor et felt man har erfaring fra eller ambisjoner om å jobbe innenfor. Dette vil imidlertid være mer avgjørende for en arbeidspraksis. Våre casestudier tyder imidlertid på at det å se på deltakerne som ressurser, og mer konkret å ta hensyn til deres erfaringsbakgrunn i valg av språkpraksisplass, er gunstig. Det gir deltakerne motivasjon fordi de lærer om et yrke de ønsker å praktisere i senere og de lærer om norsk arbeidskultur. Men like viktig så fungerer relevant språkpraksis, ifølge våre informanter, til å akselerere språklæringen.

Hvilke endringer ønsker deltakerne?

Gjennom intervjuene har vi også fått innblikk i trekk ved opplæringen som deltakerne oppfatter som negativt. Et sentralt poeng er at utbyttet av praksisen, avhenger av at det er mulig å få til funksjonell kommunikasjon. Som vi er inne på i forrige kapittel, er *tidspunktet* for praksisperioden noe opplæringsstedene bruker mye tid på å vurdere. En av deltakerne vi intervjuet, peker på at hun kom ut i praksis for tidlig for å kunne bruke det norske språket i reelle kommunikasjonssituasjoner. Om praksiserfaringen, sier hun:

Men siden jeg ikke kan nok ord, for jeg kan ikke bruke ordene jeg kan så lett, og det forhindrer meg i å starte en samtale. Og nordmenn er heller ikke så frampå, og når både jeg og de trekker oss tilbake, så blir det ikke til at vi snakker så mye.

Samtidig er denne deltakeren svært positiv til nettopp å være i praksis, og tror dette er den beste måten å lære språket på. Praksisperioden var derimot ikke ideelt timet, ev. var ikke praksisen godt nok tilrettelagt.

Et annet viktig element, som flere av deltakerne peker på, er at utbyttet også avhenger av hvordan deltakerne ivaretas på arbeidsplassen. Ulike deltakere forteller om forskjellige erfaringer. Vi har hørt alt fra at man har fått godt utbytte der veilederen var ivaretagende og tett på, til fortellinger om mangelfullt utbytte fordi veilederen ikke hadde tilstrekkelig forståelse for hvordan man kan lære bort et språk. For eksempel forteller en deltaker at veilederen bare pekte på konkrete og uttalte ordene, men at deltakeren for eksempel ikke deltok i pauseprat eller ble invitert med i samtaler, slik at hun fikk praktisert språket. Man kan si at det forutsettes en forståelse for rollen man har som veileder på arbeidsplassen. Samtidig må opplæringsstedet forberede alle parter godt om forutsetningene – og det må ikke minst være rom for samtaler, både av formell og uformell art.

Av andre forbedringspunkter som deltakerne tar opp, forteller to av tre deltakere på HØY-kurset at de ikke fikk vite om kurset på skolen, men gjennom tilfeldigheter eller bekjente. Den ene av disse hadde til og med etterspurt muligheten for å delta i praksis. Begge deltakerne tilhører gruppen av deltakere som har rett og plikt til gratis norskopplæring, men deltar ikke i introduksjonsprogram. Begge føler de har kastet bort verdifull tid i et tilbud som ikke var tilpasset deres behov, før de kom over til HØY-kurset. Den ene av dem brukte opp sin rett til gratis opplæringstimer i ordinær opplæring som hun ikke syntes hun hadde særlig utbytte av, og betalte nå for HØY-kurset. Vi spør oss om mangelfull informasjon om kurset, kan være knyttet til at deltakerne ikke var godt nok kartlagt. Vi er kjent med at opplæringsstedet bruker en mindre omfattende elektronisk kartlegging av rett og plikt-deltakere. Uansett årsak, må det kunne sies, både fra et individperspektiv og fra et samfunnsperspektiv, å være problematisk at deltakerne har kastet bort verdifull tid. Den tredje deltakeren vi intervjuet fra HØY-kurset, deltok på introduksjonsprogram og hadde fått god informasjon om tilbudet. Han følte på sin side at det var for dårlig samspill mellom kurset og introduksjonsprogrammet, og oppfatter at programrådgiveren ikke forstår hvor krevende kurset han deltar på, er. Han føler rigiditeten i introduksjonsprogrammet er hemmende, slik at han ikke får prioritert selvstudium. Både denne og en annen deltaker fra DELKOMP som har høy utdanning, forteller dessuten at introduksjonsprogrammet oppleves som noe infantiliserende.

Én deltaker fra HØY-kurset etterlyser dessuten at praksisperiodene bør avsluttes med en periode på skolen, slik at deltakerne sammen kan reflektere over erfaringene derfra. Dette understøtter behovet for å organisere kursene så det legges opp til etterarbeid. En annen utfordring for to av deltakerne på

HØY-kurset, er at progresjonen er for rask. Deltakerne forklarer dette med at de har familieforpliktelser; de kan ikke prioritere så mye selvstudium til kurset som det kreves. Den siste som syns progresjonen er høy, men overkommelig, har ikke barn. I kapittel 9 viser vi til forslag til ny integreringslov, hvor ett av forslagene gir personer med min. videregående opplæring mellom 3-6 måneder på å gjennomføre språkopplæring. Våre intervjuer viser at for noen deltakere, deriblant deltakere med høyere akademisk utdanning, vil dette være svært utfordrende. For deltakere med omsorgsforpliktelser, kan det være enda mer krevende.

Avslutningsvis vil vi peke på det som er et gjennomgående funn i våre intervjuer med deltakerne, nemlig at de har mangelfull tilgang på arenaer for å praktisere språket - og på arenaer som fremmer fellesskap. Sistnevnte gjelder i særlig grad norskspråklige fellesskap. Én deltaker uttrykker for eksempel at han har utfordringer med å komme i kontakt med norskspråklige og å få tilgang til sosiale sammenhenger der han kan praktisere språket. Han sier videre:

Jeg synes at man må bruke det man lærer i sosiale sammenhenger, for hvis man ikke bruker det... Som jeg f.eks. – så lærer jeg litt norsk på skolen og går hjem og glemmer. Så [jeg] synes at både skolen og det sosiale må være på plass for å få det til.

Denne deltakeren understreker også at skolen er vel så viktig som det sosiale, men at det må være et samspill mellom disse arenaene for å få til språklig utvikling. Deltakerne trekker jevnt over frem praksis som en av disse betydningsfulle arenaene for å praktisere språk. Utfordringen ligger dermed i at ikke alle har tilgang på slike praksisplasser, at de får for lite praksis og at de trenger flere slike type arenaer hvor det brukes autentisk språk og hvor det er sosial omgang med norskspråklige.

Oppsummering

Arbeidsretting av norskopplæringen kan sies å ha flere formål, og i dette kapittelet har vi konsentrert oss særskilt om å identifisere pedagogiske praksiser knyttet til arbeidsrettingen som er sentrale for å bidra til deltakernes språklæring. Ved samtlige av kurstilbudene vi har studert, legges det opp til en forberedende periode på skolen hvor deltakerne får de nødvendige språklige og sosiale og/eller faglige kunnskapene som opplæringsstedene mener må til for å få utbytte av praksisperioden. Eksemplene vi har gjengitt tydeliggjør også hvordan lærerne jobber for å skape sammenheng og relevans mellom klasserom og arbeidsliv for ulike deltakergrupper.

Ved flere av læresentrene har man tatt i bruk ulike former for «mellomstasjoner» før deltakerne sendes ut på ordinære arbeidsplasser, slik at deltakerne får trene seg på autentiske arenaer uten samme krav og forventninger som i det ordinære arbeidslivet. Vi har for eksempel sett at noen tilbyr praksis i frivillig sektor for deltakere på lavere språknivå. I kurstilbudet som sikter mot delkompetanse i et yrkesfag (DELKOMP), fungerer skolens verksted som en arena hvor deltakerne får øvd på språklige og faglige ferdigheter - i en trygg setting med tett oppfølging - før de skal ut i praksis.

Oppfølging i praksisperioden fremmes ikke bare som viktig for deltakernes læringsutbytte og kontakten med arbeidsgiver, men også for at lærerne skal få nødvendig kunnskap de kan bringe inn igjen i klasserommet, og for å videreutvikle kurstilbudet. Opplæringsstedene har gjennomgående høy kompetanse og bevissthet om betydningen av tett oppfølgingsarbeid, og oppgir å ha godt samarbeid med andre aktører. Men flere av lærerne fremhever at mangel på tid og ressurser skaper utfordringer med å følge opp dette i praksis. Det er altså i oppfølgingsarbeidet de største utfordringene ved

arbeidsrettingen ligger, noe opplæringsstedene mener har stor betydning for mulighetene for å benytte arbeidslivet som læringsarena. Økt etterspørsel etter arbeidsretting stiller med andre ord store krav til lærerrollen. Vår casestudie viser imidlertid at opplæringssteder som tar i bruk andre yrkesgrupper med arbeidslivs-/bransjekompetanse for å skaffe og følge opp på praksisplasser, opplever dette som sentralt for kvaliteten. I tillegg til å bidra med verdifull arbeidslivskompetanse, avlaster de lærerne så de får mer tid språklig oppfølging.

Funnene fra deltakerintervjuene er på linje med tidligere forskning, som peker på betydningen av praksisplasser som er relevant for deltakernes tidligere kompetanse og erfaringer. Deltakerne mener dette bidrar til raskere progresjon i språklæringen, særlig fordi de utsettes for autentisk språk og får mengdetrening i muntlige ferdigheter. At praksisplassen er knyttet til ens erfaringsbakgrunn og/eller videre planer for utdanning eller arbeid, er dessuten med på å skape mening og motivasjon for deltakerne, som bidrar til at de investerer i språklæringen. Opplæringsstedene vi har besøkt, ser i stor grad ut til å ivareta behovet for relevant praksis. Deltakerne på kurs som er særskilt tilrettelagt for visse deltakergrupper, uttrykker dessuten at de har godt utbytte av dette. Videre trekker deltakerne frem betydningen av at arbeidsplassbasert opplæring gir kunnskap om det norske arbeidslivet, og at man får referanser og et utvidet nettverk. Praksis gir dessuten deltakerne en følelse av å være til nytte, målet om et arbeid virker å være nærmere, og praksisen kan resultere i en ansettelse.

Et vellykket praksisopphold er imidlertid avhengig av at deltakeren har et funksjonelt nok språk til å kunne kommunisere. Hva som kjennetegner et funksjonelt språk for arbeidslivet, og hvordan dette språket skiller seg fra det språket som behøves i hverdagslivet og i samfunnslivet, er imidlertid uklart. Man har i dag lite kunnskap om spesifikke kjennetegn ved språket som benyttes i arbeidslivet generelt, og det er derfor en krevende oppgave for lærerne å skulle undervise i arbeidsrettet norsk dersom dette ikke er knyttet til et spesifikt yrke.

Videre finner vi at god oppfølging og veiledning når de er ute i praksis – og særlig tett oppfølging av deltakere på lavere språknivåer, er et avgjørende forhold for prosesskvaliteten. Noen deltakere deltar på kurs som ikke gir dem mulighet til å benytte kompetansen de har med seg. Dette kan handle om både mangel på informasjon om kurstilbud og mangel på ressurser til å skaffe individuelt tilpassede praksisplasser.

Videre kommer det frem gjennom deltakerintervjuene ønsker om større muligheter for å praktisere muntlig språk i autentiske settinger. For mange er praksisplassen en slik arena, mens andre har behov for mer omfattende bruk av praksis eller bruk av flere typer arenaer. Deltakernes investering i språklæringen er ikke bare knyttet til utsiktene til en jobb i fremtiden, men også å kunne ha et sosialt liv utenom skole og arbeidsliv. Dette er et aspekt som kan forsvinne med den store oppmerksomheten rundt arbeidsretting av undervisningen.

Samlet sett tilsier casestudien at det er viktig å anlegge et helhetlig perspektiv på arbeidsrettingen, med vekt på kvalitet i alle ledd. Med andre ord holder det ikke at lærerne er gode på å skape mening og relevans i klasserommet, eller at opplæringsstedet har utviklet veiledere og sjekkpunkter for praksisplassene, dersom de ikke har anledning til å følge opp dette ute på arbeidsplassen. Dersom deltakeren ikke opplever at forholdene legges til rette for språklæring på praksisplassen, eller har de nødvendige språklige og sosiale forutsetninger som må til for å benytte arbeidsplassen som arena for språklæring, opplever det heller ikke som meningsfullt for deltakeren.

Det er også et viktig poeng at de større rammene som den arbeidsrettede opplæringen inngår i, har stor betydning for kvaliteten på opplæringen. Opplæringsstedene har gjennomgående et ressursfokus på deltakerne, og de ønsker å skape et tilbud tilpasset deltakernes tidligere kunnskaper og ambisjoner for fremtiden. De må likevel forholde seg til et arbeidsmarked med høye krav til språklig og formell kompetanse, og et begrenset tilfang av praksisplasser. Det synes å være en utfordrende balansegang mellom å realitetsorientere deltakerne på den ene siden, og gi dem mulighet til å vise progresjon og at de er kapable til å nå målene sine - på den andre. Voksenopplæringens mandat knyttet til arbeidsretting av norskopplæring synes å være økt, samtidig som rammene for arbeidet er preget av mindre tid, mindre ressurser og liten fleksibilitet. Hvilken betydning eksterne rammebetingelser har for kvaliteten på norskopplæringen, er tema for kapittel 9.

Kapittel 8 – Lærerkompetanse

Lærerkompetanse er et sentralt aspekt ved strukturkvalitet, som kan ha betydning både for opplæringsstedenes mulighet til å tilby en kvalitativt god opplæring (prosesskvalitet) – og for deltakernes utbytte (resultatkvalitet). En undersøkelse av kompetansen ved opplæringsstedene, har derfor vært en viktig del av vår studie.

Voksenopplæringssektoren har de senere årene opplevd et økende press på å omstille seg til nye krav og behov som oppstår i kjølvannet av demografiske endringer. I tillegg har både digitalisering, endringer i arbeidsmarkedet og økende oppmerksomhet om arbeidsretting, påvirkning på innholdet i undervisningen og hvordan denne skal utføres (Sprogøe, Hansen, Vangdrup & Marquard, 2017). Endringene krever mye av utdanningsinstitusjonene, men ikke minst av den enkelte lærer.

I dette kapitlet skal vi se nærmere på hva slags faglig kompetanse de ulike aktørgruppene ser som viktige for kvaliteten på norskopplæringen, og hvilken betydning lærerkompetansen har for hvilke pedagogiske praksiser som tas i bruk ved det enkelte opplæringssted. Videre ser vi på hvordan opplæringsstedene tilrettelegger for faglig utvikling og kompetansedeling samt på hvilke områder informantene opplever at kompetansen er mangelfull.

Lærerkompetanse og faglig fordypning i relevante fag

Ifølge rundskriv til introduksjonsloven skal lærere i norskopplæringen som hovedregel ha godkjent lærerutdanning. I tillegg følger det av rundskrivet at lærerne bør ha fordypning i norsk som andrespråk (NOA) og at den som skal drive alfabetiseringsundervisning, bør ha kompetanse i grunnleggende lese- og skriveopplæring (JD, 2016). En undersøkelse fra 2014 blant lærere i voksenopplæringen, viser at mens alle respondentene hadde høyere utdanning og formell pedagogisk kompetanse, manglet rett under halvparten av lærerne som underviser i norsk for voksne innvandrere, formell kompetanse i norsk som andrespråk (Berg, 2015).

De senere årene har det blitt lagt større vekt på kompetanse i voksenopplæringssektoren, særlig betydningen av at lærerne har formell kompetanse i Norsk som andrespråk (NOA) (Se bl.a. Berg, 2015). Vi ser dette for eksempel gjennom forslaget i ny integreringslov om å innføre et krav om formell pedagogisk utdanning og minimum 30 studiepoeng i NOA for lærere som underviser i norsk etter integreringsloven. Satsingen på stipend til videreutdanning i NOA for lærere som underviser voksne innvandrere i norsk etter introduksjonsloven, understreker også betydningen av

lærerkompetanse. En Fafo-rapport fra 2017 viste dessuten sammenheng mellom andel lærere med NOA, og antall deltakere som bestod norskprøven (Djuve et al., 2017).

Ved samtlige casebesøk var ledere og undervisere opptatt av at lærerne har faglig og pedagogisk kompetanse. Som vist i casebeskrivelsene i kapittel 2, har alle eller nesten alle underviserne i norskavdelingene i utvalget formell lærerutdanning. I tillegg har minst halvparten av lærerne fordypning eller videreutdanning i relevante fag, som NOA og flerkulturell pedagogikk/migrasjonspedagogikk. Ved noen av opplæringsstedene gjelder det minst tre av fire lærere. I leder- og lærerintervjuene trekkes følgende fag frem som særlig relevante for lærere som jobber med norskopplæring for voksne innvandrere:

- Norsk som andrespråk (NOA)
- migrasjonspedagogikk/flerkulturell pedagogikk
- voksenpedagogikk
- spesialpedagogikk
- nordisk
- grunnleggende lese- og skriveopplæring

Videre ga både lærere og ledere uttrykk for at de var positive til de økte krav og føringer om lærerkompetanse. En hovedvekt av lederne forteller at de ved nyansettelser enten har krav om eller prioriterer søkere med NOA, og at de legger til rette for videreutdanning for ansatte som ikke har det. Det å lære et andrespråk berører både språklige, kognitive og sosiale aspekter for innlæreren (Kulbrandstad & Ryen, 2018). I praksis medfører dette at læreren må ha kjennskap 1) norsk språkstruktur og hvordan norsk er i sammenligning med andre språk (språktypologi), 2) sentrale kjennetegn ved andrespråklæring og flerspråklighetsutvikling, og 3) sosiale og menneskelige aspekter som samhandler med språklæring, for eksempel motivasjon, holdninger, alder, etc.

Flere lærere og ledere fremhever at det ordinære norskfaget og NOA er to helt forskjellige fag, og de er opptatt av at NOA gir bedre læring. Både lærere og ledere mener at NOA gir mer bevissthet om ulike læringssystemer og måter å lære på, at man mer aktivt trekker inn deltakernes språklige og faglige erfaringer i læringsprosessen og at man har forståelse for konteksten for språkopplæringen.

Én av lærerne mener at forskjellen handler om noe så grunnleggende som hvordan man tenker om læring; bl.a. bevisstheten om at man ikke skal ta for gitt at alle kan relatere seg til den måten å lære på som er vanlig i Norge, for eksempel med klasseromsundervisning og lærer-deltaker-roller. Flere omtaler det å ta deltakernes erfaringsbakgrunn med seg inn i undervisningen og sine tilnærminger, som kulturforståelse. Slik beskriver en morsmålsassistent og en lærer ved et praksiskurs det:

Informant 1: [Dette er] voksne fra ulike land, med forskjellig kultur. Det må være fokus på at de som jobber, kan litt om kultur og hvordan de [deltakerne] er vant med å lære. Det tar tid å skifte fra en [lærings]modell til en annen. Det er ikke så lett når man er voksen [...]

Informant 2: Enig. [Å] ta hensyn til den pedagogikken de er vant til, også har du noen tanker selv [som lærer]. Sånn vi jobber i [det aktuelle kurset] er totalt forskjellig fra hva de er vant med, men vi opplever at det er relevant og meningsfylt og nyttig. Det er behov for voksne å se nytten av det de holder på med.

Utsagnene tyder på at informantene er bevisst betydningen av å jobbe «kontrastivt». I dette ligger at man stadig forholder seg til de erfaringer og kompetanser, om det er språklige eller faglige, som deltakerne bringer med seg inn i klasserommet. Dette har vi også sett eksempler på i de foregående kapitlene om flerspråklighet og arbeidsretting. Også andre lærere vi har intervjuet, har bevissthet om denne måten å arbeide på. En av lærerinformantene forteller at hun har hatt stort utbytte av å ta videreutdanning i NOA, særlig med tanke på betydningen av å jobbe kontrastivt:

Etter at jeg tok NOA, så har jeg fått en bredere forståelse. Jeg kan si med små drypp at «dette er det samme som dette på arabisk» i noen tilfeller. «Dette er det samme som dette» på engelsk eller fransk, eller...det har hjulpet meg hvert fall, gjennom mange utfordringer.

En annen lærer belyser at NOA-faget også handler om å ha en forståelse av konteksten for opplæringen- både for lærerens del, men også for å kunne sette deltakere inn i dette:

[NOA handler] ikke bare om språkopplæring. I Norsk som andrespråk lærte vi mye om rammene for det [språkopplæring]: Det med læreplanene, norskprøven, reglementet i Norge. Det er også det prosjektet der. [Å forstå prosjektet man er med på.

Flere av lederne vektlegger på lignende måte at NOA gir en forståelse for hva som er grunnleggende for språklæring, og gir innsikt i hvordan språk utvikles og bygges opp. Dette er imidlertid kompetanse som ikke kun er knyttet til NOA-faget, men også som fag som f.eks. flerkulturell pedagogikk. I et lærerintervju med lærere som jobbet med bruk av flerspråklighet i undervisningen, så vi bl.a. hvordan lærernes kunnskap om de ulike språkgruppene som var representert i gruppen, hadde betydning for hvordan de la opp undervisningen:

[...] Nå lærer vi [bokstaven] K. Og de [deltakerne] får ikke si noe annet enn lyden [lager k-lyden]. Så leser hun [deltaker som snakker tigrinja] «KÅ», når hun skal lese [ordet] kake. Hun er ikke vant med å lese på en lyd og ikke på stavelse. Da er språkhjelperne helt uvurderlige som kan forklare.

Lærernes kunnskap om hvordan enkelte språkgrupper har særskilte utfordringer med lyder eller lesing på grunn av ulike alfabeter (tigrinja er et stavelsesalfabet), bidro i dette tilfellet til at læreren la an andre strategier når hun visste at lav progresjon kunne skyldes forskjeller i språket, og ikke nødvendigvis at deltakeren hadde vanskelig for å lære. Eksemplet viser også betydningen av å ha språkhjelpere til stede, som kan forklare og muliggjøre metaspråklige samtaler på morsmål for å bidra til deltakernes forståelse.

Gjennom intervjuene og observasjonene ved opplæringsstedene, så vi altså at ledere og lærere er bevisste på og har kunnskap om det vi tidligere har omtalt som viktig for kvaliteten på norskopplæringen. Det handler om at man er bevisst på at den typologiske distansen kan variere innad i undervisningsgruppen, at deltakernes tidligere lærte språk trekkes med i undervisningen som støtte for å forstå undervisningen og for å utvikle norskerferdigheter. Videre at opplæringen vil oppleves som meningsfull av og motiverende for deltakerne, dersom de kan knytte den til tidligere erfaringer. Disse funnene understreker betydningen av at lærerne ved voksenopplæringen har spesifikk kompetanse på å undervise minoritetsspråklige, som også er løftet frem i tidligere studier (se bl.a. Djuve m.fl. 2017). Områdene som nevnes over, tematiseres i flere videreutdanninger, bl.a. flerkulturell pedagogikk. NOA står imidlertid i en særstilling ved at faget omhandler både språklige, kognitive og sosiale aspekter ved

andrespråkinnlæring. Selv om leder- og lærerinformantene var særlig opptatt av betydningen av NOA, kom det også opp eksempler på at andre fagretninger var viktige. En av lederne mener en blanding i fordypninger som NOA, migrasjonspedagogikk og nordisk er en fordel:

[...] Det er egentlig fin blanding. De kommer inn med litt ulik tilnærming. Og det gir gode diskusjoner, å kunne tenke litt ulikt. Jeg vet ikke om det hadde vært veldig mye bedre hvis alle hadde master i NOA.

Lærerne vektlegger også betydningen av å være bevisst at deltakerne er voksne mennesker, og at man må anlegge andre strategier enn når man jobber med barn. En av lærerne fortalte for eksempel at hun var opptatt av å understreke for deltakerne hvorfor hun brukte barnesanger i opplæringen, for ikke å «infantilisere» dem.

Spesialpedagogikk omtales av flere lærere som noe de «jobber med hele tiden», selv om spesialpedagogene ofte er organisert i egne avdelinger. Grunnleggende lese- og skriveopplæring fremmes av flere som sentralt, for dem som jobber med deltakere på lavere nivåer og alfabetiseringsgrupper. En ansatt sier:

Det er mange [lærere] som blir satt på den typen undervisning som ikke kan lese- og skriveopplæring og ikke ser når deltakerne pugges utenat. Hun [deltakeren] trodde at lese var å pugge. Og læreren trodde hun [deltakeren] kunne lese.

Dersom lærerne ikke har en relevant fagbakgrunn, klarer de ikke nødvendigvis å fange opp at deltakeren faktisk ikke har forstått.

Annen kompetanse av betydning: Relasjons- og endringskompetanse

Utover faglig og didaktisk kompetanse, vektlegger både ledere og lærere en rekke andre kompetanseområder som er av stor betydning for kvaliteten på norskopplæringen. Lærer-deltakerrelasjonen fremmes av en hovedvekt av informantene som svært betydningsfull for deltakernes motivasjon og forståelse. Flere ledere og lærere betegner dette som *relasjonskompetanse*. Denne relasjonskompetansen blir, som vi skal se, også knyttet til at lærerne må samarbeide med mange aktører utenfor skolen i sin tilrettelegging av opplæringen for deltakerne. Videre legges det vekt på selvstendighet og engasjement, endringskompetanse – det å gå fra etablerte til nye praksiser – og at lærerne har en klar forståelse av samfunnsmandatet for norskopplæringen.

Som ansatt i voksenopplæringen er man daglig i møte med voksne mennesker, hvorav mange i sårbare situasjoner. For å tilpasse opplæringen, fremhever flere hvordan de er nødt til å kjenne deltakernes situasjon for å legge opp en god plan både for undervisningen på skolen, men også for praksis og veien videre. Som vi var inne på i kapittelet om arbeidsretting, innebærer språkopplæringsperioden også store omveltninger for deltakerne. De skal ta store valg for livet sitt videre i Norge, og som tidligere påpekt, trenger mange støtte i denne prosessen. Én av lederne mener det at lærerne tar seg tid til å snakke med deltakerne, følge opp og gi tilbakemeldinger, kan være enda viktigere i VO enn i den ordinære skolen. Hun forteller videre at hun derfor er vel så opptatt av relasjonell kompetanse og relevant erfaring ved ansettelser, «selv om det ikke nødvendigvis er de med den lengste utdannelsen»:

Vi har en spesiell elevgruppe: Her har du alt fra 67 til 16 år. Du møter voksne mennesker som har levd et liv, som de har med seg hit. Du kan ikke ha hvem som helst som jobber med det. Før var det sånn at utbrente lærere ble sendt til voksenopplæringen. [Men på VO trenger man] lærere som har levd et liv, som har sammensatte bakgrunner, som har bodd ulike steder i verden, med ulike interesser....altså det er så mye annet [som er viktig] enn formell kompetanse.

Flere, særlig lærerne, fremhever også betydningen av å ha *erfaring med å jobbe med målgruppen*. Mange som har jobbet i barne- og ungdomsskolen har kanskje den formelle kompetansen, men det er en stor overgang derfra og til å jobbe med voksne. En forteller at hun fikk «sjokk» av overgangen til voksenopplæringen etter flere år i barneskolen. Hun mener at man uten praktisk erfaring med målgruppen, kan ha en tendens til å gå for fort frem.

En av lederne understreker hvordan relasjonskompetansen ikke bare dreier seg om lærer-deltaker-relasjonen, men også om å kunne kommunisere og samarbeide med andre aktører, og personer med andre fagområder:

[Læreren] må kunne samarbeide med NAV, arbeidsplass [praksis], bygge relasjoner for godt samarbeid. Og må gjøre det fort.

Flere av lederne påpeker at dette krever stor grad av selvstendighet hos lærerne. Lederne er avhengige av lærere som har evne til å legge opp gode læringsopplegg. Dette gjelder særlig de arbeidsrettede kursene, hvor man sjelden har noen lærebok å støtte seg på. Men også de som jobber med flerspråklighet, fant selv frem til materiell de kunne bruke, på Kompetanse Norge sine nettsider eller andre nettressurser. I tillegg forteller én leder at lærernes oppdragsforståelse er noe av det som kjennetegner god norskopplæring:

[...] [Vi] kan ikke ha lærere som bare kjenner skolehverdagen. [Vi må ha lærere] som har tenkt gjennom 20th century skills [...]. Vi skal ikke bare lære dem [deltakerne] norsk, men bruke potensielle situasjoner, ha læringsstrategier....Vi må sette dem i stand til å lære mer etter at de er ferdige her, vekke den nysgjerrigheten, kritisk tenkning opp mot risikoen for sosial kontroll....[Det er] en del negative ting som foregår i mange miljøer. [Vi skal bidra til å skape] en motstandsdyktighet. Norskopplæringen skal bygge opp om dette også [...]

Det er med andre ord ikke tilstrekkelig at deltakerne lærer norsk – lærerne må også ha den nødvendige kompetansen som skal til for å sette deltakerne i stand til å bruke eller bygge videre på sin kompetanse etter endt opplæring og til å mestre den norske hverdagen. En annen leder peker på noe av det samme poenget, når hun understreker betydningen av å sette deltakerne i stand til lære videre:

Sette [deltakerne] i stand til å lære seg metoder som gjør at eleven klarer å fortsette videre. Strategier for hvordan man lærer- lese mer, gå på biblioteket...alle tingene som gjør at man lærer videre. [Man må] bygge stein på stein, vite hva man gjør når man underviser, ha en retning, progresjon, ikke for lett, ikke for vanskelig osv. Mange ting, [det er] et komplekst område.

I tillegg til erfaring, engasjement og egendriv, er fleksibilitet og evne til å følge med i utviklingen, andre kvaliteter som fremheves, blant annet av en lærer som har jobbet med utviklingsprosjekter i flere år:

Hva er det som kreves nå? Det er nye krav og [vi] får hele tiden innspill på at vi må endre oss. [Man må] være utviklingsorientert. [Man] kan komme med pakke si, [men] hvis samfunnet krever noe annet...[VO] må ta det samfunnsoppdraget sitt hele tiden.

Casestudiene viste også at lærerne i høy grad har behov for digitale ferdigheter. Slike verktøy var mye i bruk i lærernes hverdag, blant annet som et sentralt verktøy for differensiering og oppfølging. Videre kom det frem i casestudien at lærerne ved flere av kursene vi undersøkte, har gjennomført evalueringer av kurstilbudet – enten på egen hånd eller i samarbeid med eksterne aktører. Dette er en nyttig måte å bygge kunnskap på, både for videreutvikling av enkelttilbud og for å kunne dokumentere opp mot ledelse på ulike nivåer hva som fungerer og ikke. Det tyder på at det også kan være en fordel om lærere har evalueringskompetanse.

I det hele tatt kreves det mye av lærerne i voksenopplæringen, ikke bare når det gjelder hva som skjer i klasserommet, men også evnen til å holde seg oppdatert og å samarbeide med andre aktører utenfor skolens fire vegger. I alle kursene vi har studert, ser vi dessuten at opplæringsstedene har god nytte av andre roller og funksjoner enn lærerne, som vi vil utdype under.

Supplerende funksjoner og kompetanseområder

I tillegg til lærere med relevant kompetanse og erfaring, har flere av opplæringsstedene ansatte med andre funksjoner og en annen kompetanse, som supplerer lærerne. Dette ser ut til å ha betydning for opplæringsstedenes arbeid med arbeidsretting og/eller flerspråklighet som en satsning i undervisningen. Funksjonene dreier seg hovedsakelig om:

- flerspråklige assistenter
- språkhjelpere
- praksiskoordinatorer
- karriere- og/eller studieveiledere
- undervisere i bransjespesifikke kurs (som f.eks. yrkesfaglærere, sykepleiere)

Når det gjelder bruk av flerspråklighet i undervisningen, har vi sett i kapittel 5 at både morsmålslærere, -assistenter og språkhjelpere anses som en uvurderlig ressurs ved de opplæringsstedene som har slike ressurser tilgjengelig. Alle aktørgrupper mener dette bidrar til både raskere og dypere språkinnlæring blant deltakerne. Lærerne som har assistenter eller språkstøtter forteller at flere ressurser i klasserommet gjør det lettere å differensiere undervisningen, og gir lærer mulighet til tettere oppfølging av hver enkelt deltaker. Utdannings- og kompetansenivået blant de flerspråklige ansatte er ulikt, men felles er det at de har verdifull erfaring siden de selv har kommet til Norge fra en annen kultur, og lært seg et nytt språk. Mange av dem har derfor også en viktig sosial funksjon på opplæringsstedet. Ved enkelte opplæringssteder benyttes flerspråklige assistenter også til å holde kurs, som ikke regnes som en del av norskundervisningen, men som supplement til denne – f.eks. IKT eller karrierelæring.

Når det gjelder arbeidsretting, har vi i kapittel 7 sett at praksiskoordinatorer er viktige aktører ved de største opplæringsstedene. En av koordinatorene vi intervjuet, hadde bakgrunn fra HR og god kjennskap til det lokale arbeidslivet. Koordinatorene bidro til å gi informasjon til deltakerne om praksis, til å finne relevante praksisplasser samt følge opp både arbeidsgiver og det sosiale på arbeidsplassen. Dette var en jobb som lærerne opplevde de verken hadde kapasitet eller tilstrekkelig kompetanse til å

gjøre. Kunnskap om arbeidsmarkedet og bransjer som deltakerne skal inn, fremheves også av flere som avgjørende både for hvordan man legger opp undervisningen, for å skaffe praksisplasser og følge opp under praksis. Vi har også sett hvordan programfaglærere ved arbeidsrettede kurs kan ha en tilsvarende funksjon.

To av lærerne beskriver hvordan bruken av praksiskoordinatorer har vært et godt grep i anskaffelse og oppfølging på praksisplasser:

Informant 1: Jeg har null kompetanse på å snakke med sjefer, ta en telefon og selge inn [deltakere til praksis]. De [praksiskoordinatorene] har en annen forståelse og kompetanse. Jeg ser ingen grunn til at vi [lærerne] skal gjøre det.

Informant 2: Du [lærerne] har tatt en utdanning og det er noe med å jobbe med det du har kompetanse på. Det er ikke en god følelse å jobbe med noe du ikke mestrer [som kontakt med arbeidsplasser, selge inn deltakere ol.]

En praksiskoordinator anerkjenner sin rolle, og at hennes kompetanse er noe annet lærernes:

Jeg kan ikke fremmedordene eller de spesielle begrepene. «Undervisning» er undervisning av norsk. Det klarer ikke jeg. Men jeg kan lære dem [deltakerne] noe annet.

Utsagnene illustrerer en arbeidsdeling hvor ulike typer kompetanser brukes der de gjør mest nytte. Praksiskoordinatorer har kunnskap om arbeidslivet og arbeidsmarkedet som kan sikre deltakerne gode og relevante praksisplasser; lærerne har kompetansen som skal til for at deltakerne skal mestre praksisen språklig sett.

Når det gjelder arbeidsretting, har stadig flere steder blitt opptatt av både formell karriereveiledning, og at rådgivning om karrieremuligheter må knyttes nærmere norskundervisningen. En viktig begrunnelse for dette, er at deltakernes prosess rundt å finne ut hvilke muligheter man har og hva man vil, tar tid, slik vi har beskrevet i arbeidsrettingskapitlet. Dermed blir det viktig å forlenge innledende kartlegging og rådgivning utover i opplæringsløpet – og man må ha kvalifisert personale til det. Flere av opplæringsstedene vi har besøkt, har studie- og karriereveiledere/-rådgivere på huset, og anser dette som en vesentlig ressurs.

Ved ett av opplæringsstedene har de innført et karrierelæringsprosjekt med kurs tilpasset ulike språknivåer, og to av lærerne har tatt kurs/videreutdanning i karriereveiledning. Disse har også gitt opplæring til andre lærere på senteret, som beskrevet i kapittel 5. Karrierelæringen er et tillegg til ev. ekstern karriereveiledning, ettersom opplæringsstedene er opptatt av at karrierelæringen i større grad må gjennomsyre den ordinære norskundervisningen.

Både flerspråklig ansatte, praksiskoordinatorer og studieveiledere ser ut til å ha stor betydning for kvaliteten på opplæringen, både for deltakernes læringsutbytte, og for lærernes arbeidshverdag. De supplerer lærernes kompetanse (bransjespesifikk kunnskap eller morsmål/kulturkunnskap), og avlaster arbeidsmengden slik at lærerne i større grad opplever at de kan konsentrere seg om språkopplæringen og én-til-én-oppfølging. I en undersøkelse om bruk av helsesøster i norskopplæringen, finner man på lignende måte at en spesialisert funksjon bidrar til at lærerne kan fokusere på det pedagogiske arbeidet (Berge & Birkeland, 2018).

Ansatte med slike former for supplerende kompetanse i flerspråklighet og arbeidsretting, kan fungere som brobyggere; morsmålsassistentene mellom lærere og deltakere for å sikre forståelse og et felles kommunikasjonsspråk som bidrar til raskere progresjon i språklæringen, og praksiskoordinatorer eller faglærere mellom voksenopplæringen og arbeidslivet/praksis. Muligheten til å ha slike avlastende funksjoner, ser ut til å være noe knyttet til størrelse på opplæringssted. For eksempel er praksiskoordinatorer noe vi kun ser ved de større opplæringsstedene. Opplæringsstedene som bruker ulike yrkesgrupper til ulike deler av tilbudet, ser ut til å ha en tydelig arbeidsdeling og god kommunikasjon mellom lærerne og de andre underviserne.

Om å bruke kompetansen på riktig måte: fordeling av kompetanse

Lederne ser ut til å ha et bevisst forhold til hvordan de benytter ressursene sine. Én forteller at når de fordeler oppgavene, så handler det like mye om egnethet og å sette sammen gode team, som formell kompetanse. Da tenker hun på «hvem passer sammen, hvem har kapasitet og hvem egner seg?». En annen leder beskriver hvordan ulike type kompetanse og ressurser kan bidra til å løfte kvaliteten på opplæringen, dersom man er bevisste på hvordan man benytter ressursene på huset:

Vi jobber veldig med å sette ord på et felles mål. Vi har ulike yrkesgrupper, praksiskoordinator som også holder kurs for introene. Det har gjort noe med kvaliteten, som f.eks. om det er riktigere å bruke HR-folk til arbeidskoordinering. [Det handler om] å bruke ressursene riktig, på de riktige tingene.

Når det gjelder fordeling av lærerressurser på ulike undervisningsgrupper og språknivåer, kan det se ut til at flerspråklige undervisere og språkstøtter prioriteres på de laveste språknivåene. Ved ett av opplæringsstedene mente lærerne det var en tendens til at lærere med bakgrunn fra barne- og ungdomsskolen ble benyttet på spor 1 og alfagruppene, på grunnlag av deres kompetanse på grunnleggende lese- og skriveopplæring. På spørsmål om det er noen grupper som krever spesiell kompetanse, hevder lederen på case 1 at det er «yttergruppene som utmerker seg», da særlig alfabetisering og HØY-kurset, hvor arbeidspresstet og tilretteleggingsbehovet er stort. Ved flere av stedene benyttes lærerne også på tvers av norskavdelingen(e) og grupper – både av praktiske årsaker og for å spre kompetanse.

Vi ser også en tendens til at ansatte uten lærerbakgrunn eller fordyping i relevante fag, ofte settes til aktiviteter utenom norskopplæringen som handler om å tilby introduksjonsdeltakere et fulltidsprogram. Tiden utenom norsk og samfunnskunnskap fylles gjerne med «kurs» (til forskjell fra lærerdrevet undervisning) av kursholdere med spisskompetanse innen ulike områder, som arbeids- eller bransjelære eller IKT. Andre vanlige tilbud er leksehjelp o.l., hvor det varierer i hvilken grad lærere er involvert i opplegget. Ved et av opplæringsstedene vi besøkte, ytret noen av lærerne frustrasjon over manglende kommunikasjon/samordning mellom kursholderne og lærerne, og opplevde at deltakerne deres ikke fikk tid til å gjøre norsklekser grunnet ulike kursaktiviteter. Én av lederne knytter den økte bruken av andre yrkesgrupper, til kuttene i antall timer til norskopplæring i uka (som ved dette opplæringsstedet hadde gått fra 20 til 12 timer siden 2014).

Som nevnt over, ser det altså ut til å være sentralt at andre ansatte enn lærere benyttes som nettopp et *supplement*, snarere enn en erstatning for lærere. Vi mener det altså er verdt å merke seg tendensen til bruk av kursholdere – særlig i introduksjonsprogrammet, med tanke på hvor mye de

didaktiske og pedagogiske ferdighetene har å si for kvaliteten på opplæringen. At kurstilbudene gjennomføres i samråd med eller med veiledning fra lærere, er viktig for kvaliteten på opplæringen. Formålet med bruk av andre ansatte enn lærere, bør nettopp være at de kan tilføre annen type kompetanse, og bør for eksempel ikke være bunnet i innsparingsformål.

Deltakerperspektiver på lærernes kompetanse

Hittil har vi sett hvilken kompetanse ledere og lærere anser som sentrale når man jobber med norskopplæring for voksne innvandrere. Men hvilke kvaliteter ved lærere og undervisere vektlegger deltakerne selv som betydningsfulle for å lære seg norsk?

Deltakerne i undersøkelsen virker gjennomgående fornøyde med lærerne sine. Mange av informantene ytrer riktignok ønske om økt grad av nivå-differensiering, flere lærerressurser i klasserommet for én-til-én-oppfølging og å bli korrigert mer. Dette handler imidlertid i større grad om strukturelle betingelser, snarere enn kvaliteter ved læreren selv. En tydelig tendens fra deltakerintervjuene er imidlertid et ønske om variasjon. Deltakerne ønsker både variasjon i metodebruk og trening på ulike ferdigheter, som muntlige og skriftlige ferdigheter. Flere etterlyser også variasjon i undervisere, slik at de får ulike tilnærminger og ikke minst at de får høre ulike dialekter. En av deltakerne som går på et kurs som i hovedsak ledes av én lærer, belyser dette når hun får spørsmål om mulige forbedringer:

[...] Men [det er] én ting: det er bra med variasjon. Hvert semester bør vi ha en annen lærer - for å bli kjent med andre lærere, for å ha forskjellige metoder [...]

Sitatet under fra en annen deltaker, belyser flere av aspektene som går igjen i deltakerintervjuene. Det handler om at det er viktig at læreren tar seg tid, viser engasjement og tar utgangspunkt i at deltakerne er voksne mennesker med betydningsfulle erfaringer.

[...] En god lærer, det er flere ting. Den tar seg litt ekstra tid, og de tar hensyn til at vi kommer fra ulike kulturer, vi har forskjellige normer. Noen ganger har man spesielle vaner som er ukjente. Alle lærerne som lærer [underviser i] samme fag, de har samme bok, men det som er viktig, er at en god lærer forbereder oss til å lære mer. Og de liker [å lære bort] språket; ikke bare gi informasjon, men liker språket. Og de liker [å jobbe med] klassemiljøet [...]

Informanten har også erfart at deltakere i introduksjonsprogrammet har blitt irettesatt for det han opplever som småting, og det gir en følelse av å bli behandlet som barn. Det å bli sett og anerkjent som voksne med liv utenfor skolen, oppleves med andre ord som viktig. Her er deltakerne med andre ord på linje med mange av lærerne vi intervjuet.

Flere er også opptatt av at lærerne skal ha energi, som bidrar til å skape motivasjon. Noen beskriver det som «energisk», andre som «aktiv» eller «engasjert». Det er tydelig at de merker forskjell på lærerne på denne måten, og at noen synes å like å undervise og lære bort språk mer enn andre. Én deltaker opplever at han får mer ut av unge lærere, og knytter dette særlig til at de har mer energi. Utsagnet kan også tolkes som at respekten for eldre, gjør det vanskeligere å henvende seg til noen lærere:

Selv om eldre kanskje [har] mer erfaring, men måten de underviser på er annerledes. [Jeg] får mer utbytte av de unge.

Intervjuer: Nå ble jeg veldig nysgjerrig, kan du fortelle hva de unge gjør?

Det kan være ... ikke sant, disse unge kan være på samme alder eller nær alderen til eleven. Dermed [har han] nye ting han kan dele med dem, måten personen snakker på... [...] [han er] mer aktiv, energisk...man kan snakke også med den unge på en mer behagelig måte, man er litt mer sånn tilbakeholden [med de eldre] kanskje. Når man snakker, [og skal] si noe til en som er eldre enn deg, man er forsiktig, reservert.

Humor og det å jobbe med det sosiale i gruppen, fremmes også som en viktig egenskap, noe som krever at læreren fremstår trygg og forberedt på læringsopplegget. En av deltakerne forteller at han mener lærerne er på «ca. samme nivå», men at det «ulikt hvordan de forklarer. Noen forklarer enkelt, noen på en vanskelig måte». På spørsmål om han kan sette ord på hva som skiller de som forklarer enkelt og vanskelig, utdyper han:

Forskjellen er at noen bruker tegn, før de begynner å snakke, så gir de noen tegn så vi kan forstå. Noen legger seg på gulvet, slik at man forstår hva det er, det ordet. Det som kan gjøre det vanskelig, er de som snakker fort, noen bruker avanserte ord ...

En lærer var innom samme tematikk. Hun forteller at undervisere som har lite erfaring med målgruppen, eller begrenset med pedagogikk, har vanskeligere for å legge undervisningen på et nivå som deltakerne forstår. Dermed kan de gå for raskt frem i undervisningen.

Deltakerne som går på kurs hvor de får støtte fra andre ansatte enn norsklærere, som f.eks. faglærer i mer bransjerettede kurs, gir uttrykk for at de er fornøyde med det. Én av deltakerne sier han liker at faglæreren er snill med dem og spør hva de liker å lære. Vedkommende forteller også at han fikk støtte fra læreren til å finne en praksisplass innen bransjen. På spørsmål om hva faglærer gjør som er bra, fremhever han hvordan faglæreren gir tilbakemelding på det praktiske arbeidet deltakerne gjør, som kan være motiverende med tanke på livet etter skolen:

Han motiverer oss. [Til] å få jobb. Sier «perfekt», «du jobber veldig bra». Noen [lærere] gjør ikke det, [de sier] «du snakker feil», «det er dårlig».

Her kan man si at deltakeren føler at læreren anerkjenner deltakeren, ser dem som ressurser og spiller på det i undervisningen. Som vi pekte på i teorikapittelet, er det et kvalitetstrekk for opplæring for voksne.

Deltakere på HØY-kurset ytret også at de var fornøyde med praksiskoordinatorers innsats for å hjelpe dem å finne relevant praksisplass. Vi tolker det slik at det er viktig for deltakerne at lærerne har forstått deltakerens mål for opplæringen, og at de legger til rette for at dette målet kan nås.

Deltakere som får støtte fra morsmålsassistenter og språkhjelpere, er veldig positive til dette. Blant dem som ikke har et slikt tilbud, er morsmålsstøtte på sitt språk et savn for enkelte. Intervjuene tyder dessuten på at det er en viss variasjon på kompetansen til språkhjelperne. Behovet for kvalifiserte tospråklige lærere med kompetanse på språkene som er representert blant deltakerne på opplæringsstedene, er et tema som er aktualisert av flere, og som vi vil komme tilbake til i delen om kompetansebehov under.

Personlig engasjement eller institusjonalisert praksis?

Vi har sett at enkeltlærere er helt sentrale drivkrefter både i å utvikle og drifte flere av tilbudene vi har studert. Overordnet ser det ut til å være en tendens til at opplæringsstedenes satsning på spesifikke metodikker, er avhengig av enkeltpersoners kompetanse og engasjement. Ved ett av opplæringsstedene viser lederne f.eks. til at de har flere ansatte som har skrevet master om ulike temaer, som har bidratt til at de som opplæringssted nå har en bevissthet om tematikken og utvikler praksiser for å jobbe videre med dette. Ved et annet opplæringssted ser vi at tilbudet er helt avhengig av at læreren som har utviklet kurset, bruker fritiden sin på å holde kurset gående, i samarbeid med en annen lærer. Ved dette opplæringsstedet sier en av lederne:

[Vi] hadde en engasjert norsklærer som besluttet å ta en master i [fag], som har stått på og dokumentert effekten av det, og så overbevist sine ledere om at dette er verdt å satse på.

Ved ett av opplæringsstedene vi studerte arbeidsretting, hadde de tidligere hatt et språkstøtte-tilbud, men måtte legge det ned av mangel på ansatte som kunne drive det. Det er også ressurskrevende å skaffe og kurse nok språkhjelpere hvert semester. Som vi så i kapittelet om bruk av flerspråklighet, opplevde lærerne en del skepsis blant andre lærere til bruk av språkhjelpere. Lærerne var usikre på hvordan de kunne bruke språkhjelpere og morsmål som et verktøy for å lære norsk, som tyder på at satsingen ikke er tilstrekkelig forankret i staben.

Når det gjelder arbeidsretting av undervisningen, er denne satsingen mer forankret i organisasjonene, mye fordi det er en uttalt satsning fra myndighetene. Det er også tematisert i læreplan og lærebøker. Likevel opplever flere av lærerne at måten de jobber på i sitt kurs, i sitt team eller avdeling, ikke benyttes av andre, eller at ledelsen ikke har tilstrekkelig kunnskap om hvordan de jobber i klasserommet.

Selv om enkelte av tilbudene i utvalget har blitt initiert fra leder eller kommunen som sådan, er opplæringsstedene helt avhengig av «ildsjeler» med engasjement og vilje til å legge inn en ekstra innsats. De pedagogiske praksisene er i flere tilfeller avgrenset til det enkelte kurstilbud eller klasserom, og ikke nødvendigvis noe som gjennomsyrrer hvordan man som opplæringssted jobber med temaområdet- til tross for at både lærere og ledere kan se at det kunne vært hensiktsmessig. Som en av lederne beskriver:

Jeg vet at lærerne her på huset bruker mange forskjellige metoder, går på kurs og får ideer osv. Men den måten [navn på person som driver det aktuelle kurset] jobber på, burde gjennomsyre skolen mer. Det blir gjerne til at hun holder på med sitt [...].

For å forhindre at tilbud blir avhengig av enkeltpersoner, bør man sørge for at kunnskapen og erfaringene blir delt med kollegiet. Så hvordan jobber opplæringsstedene for læring og kompetansedeling på tvers i kollegiet?

Kompetansebygging- og deling: Betydningen av å være en «lærende organisasjon»

Ved samtlige av opplæringsstedene i caseutvalget opplever lærerne at lederne er positive til, og gir rom for, at de kan delta på kurs og videreutdanning. Flere lærere etterlyser imidlertid mer retning på kompetansebyggingen, og en mer strategisk tenkning rundt hvem som sendes på kurs, og i hva.

En sentral del av kompetansebygging handler også om å ha rutiner for deling av kompetansen man har på huset. I Kunnskapsløftets fagfornyelse er man opptatt av å bruke det profesjonelle fellesskapet til kunnskapsbygging. Vi finner at både lærere og ledere er opptatt av å dele kunnskap og erfaringer fra prosjekter eksternt, og at det er viktig med rutiner for å dele kompetansen internt. Særlig på de store opplæringsstedene, hvor de har flere avdelinger og stor bredde i kompetansen på huset, vektlegger de faglig utvikling internt. Disse opplæringsstedene legger til rette for utvikling på ulike måter, blant annet ved å ha «pedagogisk kvarter» på avdelingsmøter, arrangere temasamlinger med eksterne foredragsholdere mv. Ett opplæringssted forteller at de den senere tiden har vært opptatt av å få frem kompetansen de har internt, ved at f.eks. logopedier eller spesialpedagoger forteller om arbeid som norsklærerne kan dra nytte av i sin undervisning. Én av lederne ved dette opplæringsstedet knytter kompetansedeling til betydningen av å bruke ressursene riktig:

Vi prøver å tenke hvordan vi bruker ressursene våre riktig. Vi har vært bevisst på det det siste året; å heller aktivt bruke kompetansen vi har, også å bli kjent med den kompetansen vi egentlig har. Vi må vite om hverandre.

Ved ett av disse opplæringsstedene har de også lagt til rette for kunnskapsdeling organisatorisk, ved at de har gått fra å ha én egen avdeling som har jobbet med praksis, til at praksis har blitt en del av hele norskaavdelingen.

Opplæringsstedene, store som små, finner det imidlertid utfordrende å ha tilstrekkelig med tid til utviklingsarbeid, og lederes prioriteringer er viktig for at det skal være mulig. En lærer sier:

Jeg tror ledelsen er ganske lydhør på det som kommer fra oss nå. Men også det at rammene med den mengden undervisning du har, og etterarbeid. Så det å ha tid og energi til å utvikle deg videre, det er begrenset når du skal stå på en scene seks timer om dagen. Det er på en måte hovedjobben. Da må det legges til rette for det- vi må få tid [til å utvikle oss]. Du lærer ikke noe ordentlig på et møte på en onsdag. [Hvis du skal lære noe nytt] må det mer inn i et opplegg.

Flere lærere tok dessuten opp behovet for en nærværende ledelse, en som har oversikt over hvordan de ulike ansatte jobber og som viser interesse for det som skjer i klasserommet. Det etterspørres også at ledere må legge mer vekt på systemer for samarbeidsrutiner. På den annen side kan man si at lærernes arbeidstidsbestemmelser setter rammer for hva lederne kan få til, som vi kommer tilbake til i neste kapittel. også økonomi fremstår som en barriere for kunnskapsdeling. Ett opplæringssted har måttet kutte teamlederfunksjonen, noe lærerne opplever at har virket negativt inn på mulighetene for kompetansedeling og utvikling. I dette tilfellet var lederne også for opptatt med større endringer, som kommunesammenslåing, til å kunne prioritere mer langsiktig faglig utvikling. Ved ett av de mindre stedene, som på intervjutidspunktet stod midt i en kommunesammenslåingsprosess, reflekterte lederne over hvordan en fordel ved en eventuell flytting til et større VO, kunne vært muligheten for å ta del i større faglige fellesskap. Én av lærerne ved dette opplæringsstedet var opptatt av å fortsette å

dokumentere fremgangsmåter og effekter av arbeidet, som også er en måte å gjøre tilbudet mindre avhengig av enkeltpersoner på. Men dette måtte hun bruke ekstratid på, fordi de ikke fikk videreført prosjektet, hvor slikt dokumentasjonsarbeid skulle inngå.

Casestudiene viser imidlertid også at økonomiske innstramminger har hatt utilsiktede positive konsekvenser for kunnskapsdeling på huset et par av stedene. Ved ett opplæringssted måtte lærerne i større grad nå rullere på tvers av ansvarsområder og ut fra behov, som har gitt lærerne faglig påfyll og erfaringer som de benytter videre inn i arbeidet sitt. Det å jobbe på tvers av avdeling, er noe flere lærere og ledere opplever som positivt. En leder fra et annet opplæringssted sier:

Lærerne setter pris på å jobbe på tvers på avdeling. Det skjer ganske flotte ting i det [vi] samarbeider, når [vi får] bygget kompetanse på tvers.

Samarbeid på tvers skjer også ofte gjennom prosjektarbeid, hvor lærere f.eks. må sette seg inn i nye bransjer eller fagområder i forbindelse med arbeidsrettede kurs, eller samarbeide med andre fagområder.

Kompetansebehov: hva mangler av kompetanse?

Et av behovene som utpeker seg som særlig sentralt, er bedre tilgang på og mer bruk av flerspråklig kompetanse. Selv på opplæringsstedene som jobber systematisk med dette, sliter de med å rekruttere flerspråklige lærere eller assistenter med kompetanse innen språkområdene som er representert på opplæringsstedet. Vårt materiale tyder dessuten på at utover mangelfull tilgang på slikt personale, er økonomisk handlingsrom til å ta slike ressurser i bruk, en vesentlig utfordring.

Videre tyder våre casestudier på at økt bruk av flerspråklighet i opplæringen, krever kunnskap og en bevisst satsning fra leders side. For eksempel pekte lærerne som jobber med flerspråklighet ved ett opplæringssted, på behovet for at leder skal oppfordre flerspråklige lærere til å søke når de lyser ut stillinger, uten at de opplever å ha blitt hørt på dette punktet. Noen av lærerne som jobber med flerspråklighet, etterlyser generelt mer kunnskap om hvordan man lærer på flere språk, også i ledelsen. En av lærerne som jobber med flerspråklighet som ressurs i undervisningen, mener noen av de største hindrene for økt bruk av morsmålsstøtte «ligger på systemnivå». Blant annet handler det om at lederne ikke har fagkunnskap om tospråklighet, og derfor ikke prioriterer ressurser til dette. Ledelsens betydning for forankring og prioritering av bruk av flerspråklighet ved opplæringsstedet, tydeliggjøres i kapittel 4 om flerspråklighet.

En hovedvekt av både lederne og lærerne, var også opptatt av hvor krevende det er å jobbe med mennesker i en vanskelig situasjon, hvor psykiske helseplager og stress fremstår som et hinder for læring. Én av lærerne mener det ville vært hensiktsmessig med helsefaglig personale tilgjengelig på opplæringsstedet:

[...] Vi burde hatt tilgjengelig helsefaglig personell tilgjengelig fordi vi har elever hvor det [psykososiale plager] hindrer læring. De har en kjempetraumatisk bakgrunn [gir noen eksempler] [...] De har en bagasje og der mangler vi kompetanse som kan håndtere dette - som hindrer læring og som vi [lærere] ikke kan gjøre noe med.

En undersøkelse gjennomført av Kompetanse Norge fremholder at på opplæringssteder der det finnes en helsesøster som gir veiledning og støtte til lærerne, opplever lederne at lærerne blir bedre rustet til å håndtere ulike situasjoner (Berge & Birkeland, 2018).

Tidligere i kapittelet viste vi at det er stor enighet om at relevant videreutdanning - særlig NOA - gir et bedre grunnlag for undervisning av voksne innvandrere. Lærere som har slik kompetanse, peker imidlertid på enkelte mangler i utdanningen. For eksempel mener flere at utdanningen burde være mer innrettet mot arbeidsplassbasert opplæring. Én av lærerne som jobber med arbeidsretting forteller at hun selv var veldig usikker på sin rolle når hun skulle følge opp deltakere i praksis, og beskrev hvordan det hadde tatt tid å finne sin måte å gjøre det på. At utdanningen ikke speiler arbeidshverdagen lærerne skal ut i, oppleves av både henne og kollegaene som en mangel, og noe som kan tenkes å bidra til stor variasjon i kvaliteten på oppfølgingen av deltakerne:

Jeg kan ikke begripe hvorfor vi ikke har det [praksis som tema] der [i NOA-faget]. Det er jo utrolig viktig! At det ikke tas opp hvordan vi jobber med språkutvikling eller fagutvikling ute i arbeidslivet/utenfor skolen. De bør gjøre noe med innholdet i utdanningen. Også voksenpedagogikken er lite praksisnært.

Videre etterlyser en annen lærer økt kunnskap om språknivå: «Vi hadde kanskje én time om språknivå [i NOA-faget].» Flere av lærerne opplever altså at de i utdanningen har fått for få verktøy - både når det gjelder arbeidet utenfor klasserommet, og for å vurdere deltakernes nivå og progresjon. Begge er sentrale elementer for kvaliteten på oppfølging og tilpasning av deltakerne.

Oppsummering

Når det gjelder lærerkompetanse, viser våre funn at opplæringsstedene er opptatt av høy formell kompetanse blant lærerne, og da særlig innen norsk som andrespråk. De har også en høy andel lærere med slik videreutdanning. Både lærere og ledere er opptatt at en faglig fordypning i NOA gir en bedre forståelse av språkstruktur både i norsk språk og sammenlignet med andre språk. Videre gir det en bedre forståelse av ulike læringssystemer og den konteksten språkopplæringen foregår innenfor. I tillegg fremheves det at man er bevisst på å trekke inn deltakernes erfaringsbakgrunn i undervisningen.

På den annen side finner vi også at både lærere og ledere er opptatt av bredde i staben. Flere mener at ulike former for videreutdanning, kan utfylle hverandre. I tillegg er det tydelig at undervisningssituasjonen og deltakergruppen, krever ferdigheter og kompetanse fra lærerne som ikke nødvendigvis er dekket opp gjennom lærerutdanningen. Vi har sett at betydningen av relasjonelle ferdigheter er viktige både overfor deltakere og eksterne aktører man må samarbeide med. Det er særlig ved arbeidsplassbasert opplæring, at det er behov for ustrakt grad av samarbeid med eksterne. Lærerne føler de kommer til kort når det gjelder å skaffe praksisplasser og dels når det kommer til å følge opp arbeidsgivere. Ved opplæringssteder som har praksiskoordinatorer, ser dette ut til å være et viktig supplement til lærernes kompetanse. Slike funksjoner avlaster lærerne slik at de kan rette oppmerksomheten mot den språklige oppfølgingen.

Videre finner vi at det er stor enighet om at flerspråklige assistenter, lærere og språkhjelpere er viktige for språklæringen. Det er særlig på de laveste språknivåene at slike ansatte tas i bruk. Flerspråklige lærere og assistenter er også viktige som forbilder og kulturelle brobyggere for deltakerne. Bruken av flerspråklig kompetanse, ser imidlertid til å være lite institusjonalisert. Både tilgang på kvalifisert

personale, økonomi samt mangelfull kunnskap om betydningen av og bruken av flerspråklige undervisere, ser ut til å være barrierer for økt bruk.

Flere av tilbudene som ser ut til å fungere særlig godt, er kjennetegnet av å ha en stab med bredde i kompetanse og funksjoner. Dette er kanskje en erkjennelse av at lærerne verken er utdannet til eller har ressurser til å følge opp alle områdene som det er behov for. Spesialiserte funksjoner som kan utfylle lærernes oppgaver, ser også ut til å bidra til en bedre tilrettelegging for og oppfølging av deltakerne. Vi ser en tendens til at det er de store opplæringsstedene i vårt caseutvalg, som har rom for denne typen arbeidsdeling. Med bakgrunn i funnene vil vi ta til orde for at kompleksiteten i arbeidet i voksenopplæringen i større grad må gjenspeiles i lærerutdanningen.

Lederne er til en viss grad prisgitt den kompetansen personalet har, men hvordan de tilrettelegger for kunnskapsdeling og etter- og videreutdanning for lærerne, vil også ha mye å si. Våre funn tyder på at det er vanskeligere å spre kunnskap om og å utvikle felles praksiser for satsinger som er basert på lærerengasjement og som i mindre grad er lederstyrt. Vi finner at det varierer hvor gode rutiner opplæringsstedene har for systematisk kunnskapsdeling internt. Særlig ved de store opplæringsstedene er det potensiale for mer deling på tvers av et bredt faglig fellesskap. Her ser det ut til at en hektisk hverdag går på bekostning av mer langsiktig faglig utvikling. Vi ser imidlertid at enkelte av lærerstedene har funnet organisatoriske og praktiske løsninger for at de ansatte kan høste nyttige erfaringer ved å jobbe på tvers av avdelinger og kurs.

Selv om lærerkompetansen synes å ha stor betydning for kvaliteten på opplæringen, ser vi på den annen side, også at de rammevilkårene lederne og opplæringsstedene som sådan opererer innenfor, i stor grad får utslag for kvaliteten. Hvilken betydning interne og eksterne rammebetingelser har for kvaliteten på norskopplæringen, er tema for neste kapittel.

Kapittel 9 – Opplæringsstedenes rammevilkår

I dette kapitlet vil vi se nærmere på hvordan rammevilkårene som opplæringsstedene opererer under, er med på å påvirke kvaliteten på opplæringen. I undersøkelsen omtaler vi slike rammevilkår som *strukturkvalitet* ved opplæringen. Som påpekt i kapittel 1, er dette faktorer som kan være både lokalt og nasjonalt betinget. Tilgang på kompetanse og lokaler er eksempler på det første, mens regelverk og formelle krav til opplæringen, er eksempler på det siste. Andre aspekter kan være både nasjonalt og lokalt betinget, som for eksempel gruppestørrelse og sammensetning av deltakere. Dette er organisatoriske forhold ved opplæringsstedet som delvis bestemmes av ytre økonomiske rammer, og delvis av prioriteringer ved opplæringsstedet eller i kommunen.

Vi har i dette oppdraget valgt å se nærmere på følgende aspekter ved strukturkvalitet: regelverk, økonomi, opplæringsstedets størrelse, lærerkompetanse samt gruppestørrelse og -sammensetning. Lærerkompetanse er tatt for seg i kapittel 8, mens betydningen av gruppestørrelse og -sammensetning, er diskutert i kapittel 2. Dette kapitlet vil derfor i hovedsak handle om de tre førstnevnte aspektene. Nærmere bestemt ser vi på om opplæringsstedene opplever at det er noen hindringer i regelverket som vanskeliggjør ulike praksiser knyttet til arbeidsretting og flerspråklighet. Er det eventuelt elementer ved regelverket som fremmer dette? Hvordan vurderer opplæringsstedene at økonomien ved opplæringsstedet eller i kommunen, påvirker tilbudet? Til sist undersøker vi om opplæringsstedets størrelse, i form av antall deltakere, påvirker tilbudet opplæringsstedene kan gi. Økonomiske rammevilkår bestemmes i stor grad av deltakerantallet. Caseundersøkelsene avdekket blant annet at svingninger, og senere års nedgang, i antallet flyktninger som kommer til landet, har hatt stor betydning for muligheten til å tilby differensierte og tilpassede opplæringsløp. Antall deltakere og økonomiske rammer vil behandles samlet i dette kapitlet.

Utover disse nevnte temaene avdekket caseundersøkelsen andre aktuelle problemstillinger som kan karakteriseres som strukturkvalitet. For eksempel opplever opplæringsstedene at kvaliteten på tilbudet påvirkes av at de styres etter flere og til dels motstridende sektormål og prioriteringer nasjonalt og lokalt, samt av den organisatoriske forankringen lokalt. Videre har vi funnet at de kravene og forventningene som rettes mot deltakerne som skal ut i arbeidslivet både fra offentlige og private arbeidsgivere, virker klart inn på opplæringsstedenes praksis. Det er altså ikke bare kravene i det statlige regelverket som legger føringer for opplæringstilbudet. Vi vil i det følgende ta for oss både de forhåndsdefinerte temaene og de temaene som ble avdekket gjennom empiriske undersøkelser. Vi ser

først nærmere på den delen av strukturkvalitet som handler om statlige føringer, i form av sektormål og regelverk.

Analysene i kapittelet baserer seg på data fra én part; på intervjuer med ledere og lærere ved opplæringsstedene samt tilgjengelig dokumentasjon fra opplæringsstedene.

Styring av og mål for opplæringen

Et tema som har vist seg som svært relevant gjennom dybdestudiene, handler om at politikken på området er sektoroverskridende. På den ene siden har opplæringsstedene en forankring innen skole- og utdanningssektoren. Samtidig legger både integrerings- og arbeidssektoren føringer for arbeidet som gjøres. Opplæringsstedene må dermed forholde seg til *ulike målsettinger*. Disse er, som vi skal se, tidvis vanskelig å forene, noe som er med på å forme retning for og innholdet i opplæringen.

Man kan i gjeldende læreplan lese seg frem til formålet med norskopplæringen: «Målet for opplæringen i norsk for voksne innvandrere er at deltakerne skal kunne nå et ferdighetsnivå i norsk som setter dem i stand til å bruke eller bygge videre på sin kompetanse i utdanning, arbeid og samfunnsliv for øvrig.» (Vox, 2012) Hva dette innebærer rent språklig, er det ulike syn på, og det er ingen allmenn enighet om hvilke normer som skal ligge til grunn for å vurdere når voksne flyktnings og innvandreres språk er «godt nok» (Tenfjord, 2006; Hagen, 2006; Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2011). Målsettingen vektlegger imidlertid *ferdighetsnivå i norsk*, og operasjonalisert til opplæringsstedenes kontekst, vil det kortsiktige og retningsgivende målet gjerne være å rette undervisningen inn mot avsluttende norskprøve. På den andre siden er opplæringsstedene vi besøkte, svært bevisste på at norskferdighetene som deltakerne skal tilegne seg, er et *virkemiddel* for arbeids- og samfunnsdeltakelse. Flere av våre casesteder hadde også et bredt utvalg av arbeidsrettede kurs. Ett av opplæringsstedene med mange slike arbeidsrettede kurs, DELKOMP-caset¹⁹, hadde likevel som mål å legge enda mer vekt på arbeid og karrierelæring i den øvrige norskopplæringen. Én leder derfra sier:

Karrierelæringen setter vi i gang for at norskklassene skal ha litt mer fokus på arbeidslivet. Vi blir målt på norskprøver, men [NAV på] hvor mange som kommer i arbeid. [Det er] to forskjellige mål. Lærerne [har hatt fokus på] mest mulig norsk, men [vi må] prøve å snu dette til at vi skal få folk ut i arbeid. Så [vi vil] prøve å vri det mer inn mot arbeidslivet. [...]

Lederne ved ett annet opplæringssted, HØY-caset, uttalte at de har som mål å gjøre sine deltakere «ansettbare». Opplæringsstedene ser altså ut til å strekke seg langt for å imøtekomme målsettinger knyttet til både opplæring og arbeidsdeltakelse. Men som vi skal se videre, er det et sentralt funn fra vår caseundersøkelse at opplæringsstedene hadde utfordringer med å balansere de ulike forventningene som stilles til deres virksomhet. Forventningene ser dessuten ut til å være noe knyttet til organisatorisk forankring av voksenopplæringssettene, som vi går nærmere inn på senere i kapitlet.

Regelverket for opplæringen, inkludert læreplanen, setter rammer for opplæringen; hvordan den skal organiseres og gjennomføres. De statlige tilskuddene er en del av dette regelverket, men dette behandles separat senere i kapittelet. Vi har derfor undersøkt om opplæringsstedene opplever at det er noe i disse formelle strukturene som fremmer eller hemmer muligheten for å prioritere kvalitet i

¹⁹ Vi viser til en nærmere beskrivelse av case og kurs i kapittel 2.

opplæringen. Caseopplæringsstedene peker på enkelte føringer i lov- og regelverk som kan virke hemmende på kvaliteten: for få kvalitetskrav, begrenset omfang på og tidsaspekt for karriereveiledning (jf. nytt forslag til integreringslov) samt at regelverket stiller ulike krav til tilbudet som gis ulike grupper. Vi omtaler dette nærmere i det følgende.

For få kvalitetskrav

Vi fått enkelte tilbakemeldinger om at lovverket stiller for få kvalitetskrav. Den ene tilbakemeldingen handler om lærerkompetanse, som er omtalt i forrige kapittel. Som beskrevet der, er lederne jevnt over svært opptatt av fagspesifikk kompetanse blant lærerne. Ett av opplæringsstedene mente at de formelle kravene som stilles til lærerkompetanse, var for lave. Regjeringen har nylig foreslått å innføre et krav om generell formell pedagogisk utdanning og minimum 30 studiepoeng i faget norsk som andrespråk for lærere som underviser i norsk etter integreringsloven. Samtidig melder flere av opplæringsstedene om at også annen type kompetanse kan være viktig, slik vi beskrev i kapittel 8.

For det andre pekes det på at kommunene ikke stilles noen form for krav til timerammer, utover de ytre rammene for opplæringen. Som vi skal se senere i dette kapittelet, kan det variere mye mellom opplæringsstedene hvor mange opplæringstimer deltakerne får i uka – selv om deltakergruppene er nokså like. Samtidig fører en stram økonomi til at opplæringsstedene reduserer antall tilbudte timer i uka, som vi vil komme nærmere inn på. Man kan se for seg at omfanget av opplæring, vil påvirke deltakernes utbytte. Gjennom forslag til ny integreringslov er det nå foreslått at kommunens plikt til å gi et visst antall timer opplæring, endres til at den enkelte skal få opplæring til man når et gitt ferdighetsnivå i norsk. Vår undersøkelse kan tilsa at myndighetene i den sammenheng bør vurdere hvordan man kan sikre at deltakere får det antallet opplæringstimer i uka de har behov for.

Ledere vi har intervjuet etterspør også endringer i regulering av leseplikten til lærerne, som per i dag avgjøres lokalt. Det er godt kjent at introduksjonsprogrammets helårs- og fulltidskrav gir enkelte utfordringer for organiseringen av arbeidsåret som ikke gjelder voksenopplæringen for øvrig. Utdanningsforbundet viser til at det kan være behov for at enkelte lærere underviser i norsk og samfunnskunnskap etter introduksjonsloven i perioder som ellers er en del av skolens sommerferie. Samtidig mener forbundet at utfordringene ofte har løst seg lokalt.²⁰ Ved flere av casestedene var det assistenter og kursholdere, og ikke lærere, som underviste i disse periodene. Dette kan selvfølgelig ha innvirkning på kvaliteten på tilbudet.

For begrensede tidsrammer

I intervjuer med ledere og lærere, har vi stilt spørsmål om det er sider ved regelverket som hemmer eller fremmer god kvalitet i opplæringen. I den sammenheng har vi avdekket noen bekymringer fra opplæringsstedene om enkelte av forslagene i den nye integreringsloven, og hvordan de vil kunne påvirke opplæringskvaliteten. Et av punktene knytter seg til omfanget av og tidsaspektet for karriereveiledning av deltakerne. Som vi har diskutert i kapittel 4 og 6, kartlegges deltakernes behov ved caseopplæringsstedene, ofte over en lang tidsperiode. Behovene kan endre seg etter hvert som deltakerne får en større forståelse for det norske samfunnet og ettersom de får etablert en tillitsfull relasjon til ansatte. I evalueringen av Jobbsjansen ble det også trukket frem at grundig kartlegging og veiledning over tid, så ut til å være svært viktig for treffsikre kvalifiseringstilbud for innvandrere

²⁰ <https://www.utdanningsforbundet.no/medlemsgrupper/voksenopplaring/Inns/>

(Lerfaldet, Skutlaberg & Høgestøl, 2019). I tråd med en slik forståelse av veiledning, legger flere av opplæringsstedene opp til å fremover i større grad innlemme karrierelæring i norskopplæringen - fordi de anser dette som svært viktig for en målrettet opplæring. I et lederintervju sies det:

[Man] må se på [karriere]veiledningen i et livslangt perspektiv. Kommer du fra en kollektivistisk verden hvor familien har tatt valgene for deg, er det vanskelig å si hva «jeg har lyst til». Du er ikke klar for karriereveiledning når du kommer fra krig. Man må tenke at det er en prosess. Noen kan være veldig klare, mens andre må ha mer tid.

I denne sammenhengen har vi fått tilbakemeldinger om at lovforslaget om karriereveiledning innenfor et tidsrom på tre måneder og på til sammen tre timer²¹, ikke vil være tilstrekkelig.

Vi registrerer også en bekymring omkring tidsløpene som er foreslått i integreringsloven for de ulike gruppene av deltakere. Et av kursene vi har fordypet oss i gjennom undersøkelsen, HØY-kurset, sikter seg inn mot deltakere med høyere utdanning fra hjemlandet, og tilbyr en kombinasjon av praksis og skolebasert norskopplæring. Det stilles nokså høye krav til hvem som egner seg for kurset, for eksempel må man også beherske engelsk, ha gode læringsstrategier og evne til å tilegne seg store mengder lærestoff. Opplæringsstedet fremholder at det er svært høye forventninger til deltakernes progresjon på dette kurset. Kurset går over 1,5 år og på den tiden skal deltakerne gå fra nivå A1 til B2. Lederne sier:

Raskere enn det får du det ikke til. Å gå fra B1 til B2 på ett semester er voldsomt – så stort pensum.

De tre intervjuene med deltakere fra dette kurset, bekrefter at det er et svært høyt læringstrykk. To av de tre har barn, og disse opplever læringstrykket som *for høyt*. I nytt forslag til integreringslov, foreslås det at introduksjonsprogrammet for deltakere som minimum har utdanning på videregående nivå kan vare i mellom tre og seks måneder²². Med andre ord erfarer opplæringsstedet at akademikere, som kan ha høyere utdanning enn den aktuelle gruppen i lovforslaget, vil trenge lengre tid enn det som er foreslått for å oppnå B2-nivået. Som påpekt i teorikapittelet, viser forskning at det tar lang tid å nå opp til dette språknivået, også for dem med akademisk bakgrunn.

Dagens regelverk sier at kommunene skal gi opplæring opp til språknivå B2 kun hvis dette nivået kan nås i løpet av de pliktfestede 600 timene (Vox, 2012). Enkelte av våre informanter oppgir at mange flere deltakere kunne oppnådd nivå B2 dersom man hadde utvidet denne timerammen noe. Dette står selvfølgelig kommunene fritt til å gjøre, men det er ikke iberegnet i tilskuddets ramme. En leder sier:

Hadde [man] utvidet til 900 timer, så ville de som faktisk trenger B2, klart det.

Når det nå ligger an til at kommunene blir pålagt å føre deltakere opp til visse språknivåer, jf. forslag til ny integreringslov, kan det være at dagens forutsetninger vil endres på dette området.

²¹ Vi gjør oppmerksom på at opplæringssettene uttalte seg om forslag til loven slik de var utformet i høringsrunden, ettersom det var i denne perioden vi besøkte opplæringssettene.

²² I proposisjonen som nå er til behandling i Stortinget, foreslås det at det skal være mulig å forlenge varigheten med seks måneder, jf. § 13 andre ledd. (KD, 2020a)

Ulikt tilbud til ulike grupper

Et viktig funn i vår undersøkelse er at deltakere som kun har rett og plikt til norskopplæring, ser ut til tidvis å nedprioriteres ift. deltakere i introduksjonsprogram. Ved flere opplæringssteder ser de ut til å få en mindre grundig kartlegging, de får mindre oppfølging av opplæringsstedet og gjerne færre undervisningstimer i uka. Dels kan dette forklares med at regelverket stiller helt ulike krav til tilbudet til de to ulike gruppene, nettopp med bakgrunn i at deltakergruppene kan sies å ha ulike behov. Mens introduksjonsdeltakere skal få et fulltidstilbud hvor norskopplæringen er ett av flere elementer, består tilbudet til rett og plikt-deltakerne kun av opplæring i norsk og samfunnskunnskap. Dersom det norskopplæringstilbudene de ulike gruppene får, er av ulik kvalitet, utgjør det imidlertid et problem. En undersøkelse av forsøk med modulstrukturert voksenopplæring har pekt på at introduksjonsprogrammets fulltidskrav ble styrende for timeplanen for alle typer av deltakere, som gjorde at noen deltakere fikk opplæring med senere progresjon enn de hadde behov for (Dahle et al., 2018). Vår undersøkelse gir ikke grunnlag for å konkludere på dette området, men vi mener det kan være behov for mer forskning på dette.

Lokale rammevilkår - betydning av organisatorisk forankring

Blant de undersøkte opplæringsstedene, er to stykker (flerspråklighets- og DELKOMP-/språkhjelper-caset) organisatorisk forankret i en utdanningsavdeling, jf. tabellen under. Ved ett av disse opplæringsstedene, ble det imidlertid utredet om opplæringsstedet skulle slås sammen med flyktningetjenesten, som var underlagt helse- og sosialavdelingen. Et tredje opplæringssted (HØY-caset) er, etter en nylig omorganiseringsprosess, flyttet over til helse- og sosialavdelingen. Det fjerde opplæringsstedet (Språkpraksis-caset) er forankret i en inkluderingsenhet, der også flyktningetjenesten er organisert. Ved alle opplæringsstedene er det en separat enhet som har ansvar for introduksjonsprogrammet, selv om opplæringsstedene står for en stor andel av innholdet i deltakernes programmer.

Tabell 9.1: Organisatorisk forankring av hhv. voksenopplæringen, introduksjonsprogrammet og NAV for casestedene

Sted	VO	Intro	NAV
HØY-caset	Egen enhet i helse og sosial	Egen enhet i helse og sosial	Egen enhet i helse og sosial
Flerspråklighets-caset	Egen enhet i utdanning	Egen enhet i utdanning	*
Språkpraksis-caset	Egen inkluderingsenhet	**Egen inkluderingsenhet	Egen avdeling
DELKOMP-/språkhjelper-caset	Utdanning	NAV	Avdeling for sosiale tjenester

*NAV er ikke organisert i en egen enhet i kommunen. Introduksjonsprogrammet og introduksjonsdeltakere blir ivaretatt gjennom et trekantsamarbeid mellom NAV, ansvarlig enhet for integrering og voksenopplæringssettret.

**Ansvar for introduksjonsdeltakere er delt mellom flyktningetjenesten og voksenopplæringen.

HØY-caset, som nylig ble lagt under samme enhet som NAV og intro, fortalte at de skulle levere på kvalitetsmål både på det pedagogiske området og på integreringsområdet. Omorganiseringen hadde aktualisert spørsmål om hvor grensene mellom de ulike enhetene, gikk. Et sitatutdrag fra et lederintervju illustrerer dette:

Informant 1: «Hva er VOs viktigste rolle? Er vi en opplæringsbedrift eller arbeidsformidlere? Noen ganger blir det jobb av [språk]praksis, men det er ikke vår primære oppgave.»

Informant 2: «Hva er vår [VOs]rolle? Det [spørsmålet] er enda viktigere nå som vi skal samarbeide med NAV og flyktningetjenesten. Vi ser en tendens til at vi strekker oss langt ut der NAV eller flyktningetjenesten burde inn.»

Også ved språkhjelper-caset hadde opplæringsstedet jobbet med å få til en omforent forståelse med flyktningeenheten om at opplæringsstedets rolle knyttet til praksis, kun handlet om pedagogiske forhold. Dette hadde det tatt noe tid å komme til enighet om.

På tvers av opplæringsstedene, og uavhengig av organisatorisk forankring, var særlig lederne opptatt av en tydelig faglig forankring av sin virksomhet innenfor skole- og utdanningssektoren. Blant dem som enten allerede var eller kunne bli organisert i en helse- og sosialavdeling, var det en uttalt bekymring for om man var i stand til å sikre skoleperspektivet. Ved det ene opplæringsstedet som var i en utredningsprosess om organiseringen (flerspråklighets-caset), var både skoleleder og lærere bekymret for at omorganiseringen vil føre til at de ikke får en pedagogisk leder i kommuneavdelingen. De mente det var viktig med en pedagogisk forståelse inn i utviklingsarbeidet ved opplæringsstedet, og vi

oppfatter det som at de opplevde lite gehør for sitt arbeid oppover i styringslinja i kommunen. Lederen sier:

Det [vi driver med] er skole, ikke bare kurs. En skole som er god og pedagogisk. [...] Jeg er opptatt av den pedagogiske kompetansen, utviklingsarbeid, det som skjer i skolen, kultur for læring, dysleksiarbeid, pedagogisk analyse og henvisning til PPT. [Vi må ha] samme fokusområde som på skolen.

Ved HØY-caset, som alt er flyttet til helse- og sosialavdelingen, har lederne en lignende bekymring. Selv om de ser behovet for å ha både et helse- og et arbeidsperspektiv i sitt pedagogiske arbeid, er de usikre på om de vil kunne følge den faglige utviklingen på flere områder parallelt. Én leder sier:

Vi er bekymret i et langsiktig løp for at vi nå er plassert under helse og sosial, og ikke skole. Grunnen [til at vi ble plassert under helse og sosial] var flyktningstrømmen, men nå utgjør de [flyktningene] snart under 20 prosent av vår totale elevmasse. Vi ønsker å utvikle oss som skole, det er norskopplæring som er hovedfokuset vårt, selvfølgelig med mål om jobb eller utdanning. Det er klart at psykisk helse er viktig, men i det langsiktige løp [er vi usikre på] om vi klarer å henge med ved at vi blir fjerne fra skole. [...]

Også lederne ved dette opplæringsstedet har erfart manglende gehør i styringslinja. Som et eksempel på dette, forteller lederne at kommunen som arbeidsgiver har innført språkkrav B2 for helsefagarbeidere. Dette ble gjort uten at opplæringsstedet ble involvert i prosessen. I etterkant har opplæringsstedet bidratt med informasjon om hvor mange som oppnår et slikt språknivå, og kommunen har erfart at den får rekrutteringsutfordringer til helsefagarbeider-stillinger. Dermed ligger det nå an til et tettere samarbeid med opplæringsstedet i forkant av ev. innføring av flere slike språkkrav, ifølge opplæringsstedet. Man kan stille spørsmål ved at ikke kommunen, som arbeidsgiver, samarbeider med den faglige ekspertisen innad i kommunen i forkant av å sette språkkrav i visse yrker og bransjer. Vitner det om at voksenopplæringen ikke anerkjennes i tilstrekkelig grad? Som en leder ved opplæringsstedet selv sa:

Vi blir litt glemt. Vi er et fagmiljø som er atskilt fra alle andre prosesser når dette vedtaket ble gjort.

Det ene store opplæringsstedet (språkhjelper-/DELKOMP-caset) som var organisert i utdanningsavdelingen, var på sin side svært fornøyd med denne forankringen. Utdanningsavdelingen arbeidet strategisk med utvikling av det pedagogiske arbeidet, som også ga klare føringer for voksenopplæringen. Samtidig måtte målene og satsningsområdene tilpasses både opplæringsstedet og voksenopplæringen som sådan; ettersom strategiarbeidet gjaldt for hele opplæringssektoren. Lederne ved dette opplæringsstedet opplevde at de hadde en faglig forankring i kommunalavdelingen, samtidig som de ble gitt handlingsrom til å operasjonalisere arbeidet og å ta eget initiativ til utviklingsarbeid.

Basert på intervjuer med kun voksenopplæringssettene, og ikke kommuneadministrasjonen, fremstår det som at de tre andre opplæringsstedene savner den faglige forståelsen og forankringen i kommuneavdelingen som DELKOMP-caset har. Vi har ikke grunnlag for å vurdere om denne ulikheten har sammenheng med størrelsen på opplæringsstedene, men det er ikke urimelig å tro at et større fagmiljø i kommuneavdelingen gir opplæringsstedet en større faglig trygghet. Samtidig kan det være at

de andre opplæringsstedenes behov for å stadfeste sin identitet som skole, har sammenheng med at voksenopplæring ikke er et felt med sterk politisk oppmerksomhet – mer generelt.

Casestudien avdekket med andre ord at den organisatoriske forankringen har betydning for opplæringsstedenes tilbud.

Andre rammevilkår: økende krav til språknivå

Det er for tiden stor diskusjon om språkrav som stilles både av arbeidsgivere og av myndighetene. Man har sett at kravene som stilles, stadig øker. I et foredrag om språkrav i arbeidslivet pekte Carlsen (2019) på at arbeidsgivere på den ene siden har behov for at arbeidstakerne har tilstrekkelige norskerferdigheter til å mestre arbeidsoppgavene sine. På den andre siden er det behov for at de kravene som stilles er tilstrekkelige for at man kan utføre jobben på en god måte, uten at man utestenger dem som kunne gjort en god jobb. Undersøkelser har vist at arbeidsgivere har for lite kjennskap til språknivåene (Birkeland, Tkachenko & Ulven, 2019), og flere hevder at arbeidsgivere bør benytte kravene mer fleksibelt, for eksempel ut fra hvilke typer ferdigheter som trengs for ulike stillinger.

I sammenheng med denne undersøkelsen, er imidlertid poenget at føringer som er utenfor opplæringsstedenes kontroll, kan få store konsekvenser for arbeidet ved opplæringsstedet. Språkrav som stilles av både offentlige og private arbeidsgivere, kan gi direkte utslag på kurstilbud. For eksempel vil man kunne måtte endre hva som skal være sluttmaal for språknivået på ulike bransjerettede kurs, som igjen snevrer inn hvilke deltakere som er aktuelle for kurs. Færre aktuelle deltakere for kurs, kan også innebære at kurs legges ned. Det kan også få mer vidtrekkende konsekvenser for tilbudet som sådan; når lokalt eller regionalt arbeidsliv har høye krav til norskspråklige ferdigheter, kan det bety at opplæringsstedene må heve ambisjonsnivået for det store flertallet av deltakere. Det vil riktignok være et spørsmål om hva som er realistiske sluttmaal for ulike deltakere, og om det er innenfor rammene for det kommunene er pålagt per i dag²³. Som vi viste til i teorikapittelet, peker flere studier på at det å lære et nytt språk så godt at det kan brukes som redskap for læring og yrkesutøvelse, tar lang tid. Det vil være store individuelle forskjeller, men ifølge Cummins (2000) tar det ca. to år å lære seg et nytt hverdagsspråk, mens det tar fem til sju år å lære seg skolespråk.

Oppsummert viser casestudien at opplæringsstedene styres etter mål i flere ulike sektorer: opplæringssektoren, integrerings-/arbeidssektoren og helsesektoren. For opplæringsstedene oppleves det som utfordrende å skulle balansere disse målene, og flere av opplæringsstedene har behov for å avgrense rammene for hva som skal være deres samfunnsoppdrag. Opplæringsstedene arbeidsretter i stor grad sitt tilbud, og de strekker seg langt for å skulle bidra til målsettingen om økt sysselsetting. Samtidig melder de om behov for å ha en faglig forankring i opplæringssektoren, dersom de skal levere på sitt mandat. Avgrensingen av opplæringsstedenes ansvarsområde og behovet for en faglig forankring i opplæringssektoren, ser ut til å foregå gjennom samhandling lokalt. I denne samhandlingen uttrykker flere av opplæringsstedene at de har manglende gehør i kommuneledelsen for sine perspektiver. Stadig økende krav til hvilket språknivå deltakerne forventes å nå, parallelt med forventninger om at deltakerne skal raskt ut i arbeid, skaper også utfordringer for opplæringsstedene.

²³ Det følger av dagens læreplan at kommunen har plikt til å tilby opplæring opp til nivå B2 dersom nivået kan nåes innenfor 600 timer.

Økonomiske rammevilkår: svingninger i deltakerantall

Vi har ikke kartlagt casestedenes økonomiske rammevilkår verken generelt eller på norskopplæringsområdet, men har vært opptatt av *informantenes* vurdering av hvordan økonomien påvirker kvaliteten på opplæringen. Det generelle inntrykket fra intervjuene, er at skolelederne står i mange dilemmaer i hensynet mellom undervisningskvalitet på den ene siden og det de opplever som en presset økonomisk situasjon på den andre siden.

Opplæringsstedenes økonomiske rammevilkår er underlagt både nasjonale og lokale prioriteringer. Som det fremgår av boksen under, er den statlige finansieringen av opplæringen i hovedsak basert på antallet personer den enkelte kommune har i målgruppen. Intervjuene tilsier at opplæringsstedene har fått et redusert deltakergrunnlag den siste tiden, og dermed mindre økonomisk handlingsrom. Lederne ved alle opplæringsstedene opplever at dette påvirker deres mulighet for å prioritere kvalitet i opplæringen.

Tilskudd til opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere

Opplæring i norsk og samfunnskunnskap finansieres gjennom et persontilskudd og et grunntilskudd. Persontilskuddet utbetales til kommunene per person som har rett og plikt til opplæring. Det er ulike satser for tilskuddet ut fra personenes opprinnelse, og den høyeste satsen gjelder personer fra Afrika, Asia, Oseania (unntatt Australia og New Zealand), Øst-Europa, Sør-Amerika og Mellom-Amerika.

Grunntilskuddet går til små og mellomstore kommuner, dvs. kommuner mellom 1–150 personer i målgruppen. Det er to ulike grunnbeløp, og kommuner med 1-3 deltakere mottar et mindre beløp enn kommuner med flere deltakere.

Tilskuddene utbetales over en periode på tre år. De skal bidra til at kommuner gjennomfører opplæringen, slik at personer i målgruppen lærer tilstrekkelig norsk til å kunne fungere i yrkes- og samfunnslivet. Videre skal tilskuddet bidra til at innvandrere gjennomfører opplæring og prøver.

Dersom kommunen gjennomfører opplæringen til en lavere kostnad enn tilskuddet de har mottatt, kan kommunen beholde tilskuddet. Dette gir med andre ord kommunene en viss frihet i bruk av midlene.

IMDi forvalter tilskuddene; se mer om tilskuddene på IMDis nettsider. (IMDi, 2020b)

En presset økonomisk situasjon ved det enkelte opplæringssted kan skyldes både statlig finansiering, lokale prioriteringer, eller en kombinasjon av dette. For det første kommer det an på om det statlige tilskuddet dekker utgiftene til opplæring. En undersøkelse om tilskudd til opplæring i norsk og samfunnskunnskap viser til at det er omtrent like mange kommuner som oppgir at det statlige tilskuddet dekker utgiftene til opplæring som de som mener det motsatte (Proba, 2019). For det andre varierer det om voksenopplæringen får tildelt tilskuddet direkte fra kommuneadministrasjonen eller om VO-sentrene får tildelt et visst budsjett fra sin administrasjon uten at det er noen bevisst kobling til norsktilskuddet (Proba, 2019). Proba (2019) peker på at kostnadene per gruppe er like store selv om

deltakerantallet reduseres, samtidig som utviklingen går i retning av mer differensiert undervisning og flere utdanningsløp.

En presset økonomisk situasjon kan altså skyldes flere forhold, men både våre funn og den nevnte undersøkelsen viser at færre deltakere gir opplæringsstedene dårligere økonomiske rammer, og dermed større utfordringer med å opprettholde et differensiert og tilpasset opplæringstilbud.

Det reduserte deltakergrunnlaget henger i stor grad sammen med endringene i antallet flyktninger som har kommet til landet de siste årene. De høye ankomstene av flyktninger til Norge i perioden 2015-2016, påvirket i stor grad situasjonen og arbeidsbetingelsene for voksenopplæringsssentre i Norge. I denne perioden måtte mange voksenopplæringsssentre bygge opp tilbudet sitt og rekruttere flere ansatte. Tilsvarende ser det altså ut til at de lave ankomstene av både flyktninger og familieinnvandrere den senere tiden, er med på å påvirke vilkårene for opplæringsssentre. Alle våre case viser til at reduksjonen i deltakerantallet, får innvirkning på tilbudet hos dem som på ulike måter påvirker kvaliteten på opplæringen.

Som vi vil utdype under, påvirker nedgangen i deltakerantall ved våre case først og fremst opplæringen ved at

- bredden i tilbudet reduseres
- antall tilbudte timer i uka reduseres
- differensiering blir dårligere
- det blir mindre rom for å prioritere kvalitet i det pedagogiske opplegget

Utfordringene ser ut til å gjelde både små og store kommuner blant våre case. Den ene kommunen vi har besøkt, HØY-caset²⁴, omtalte reduksjonen i antallet deltakere som en «konjunkturedgang». Ved dette store opplæringsstedet førte situasjonen til at antallet undervisningstimer i uka, ble redusert. Dette hadde skjedd i flere omganger, og skoleledelsen spurte seg selv om de ville være i stand til å tilrettelegge undervisningen i henhold til målene for opplæringen når timeantallet var blitt redusert til hhv. 12 og 16 timer i uka. Lederne fortalte også om effektiviseringstiltak, som å gjennomføre nettbasert kartlegging ved inntak overfor enkelte grupper av deltakere. Selv om lederne ikke mente dette ga redusert treffsikkerhet i gruppeplasseringene, var ikke alle lærere av samme oppfatning. Ved dette opplæringsstedet pekte lederne på det paradoksale i at de hadde mindre økonomisk handlingsrom samtidig som det var store forventninger til at arbeidet skulle være innovativt og utviklende. Ved språkpraksis-caset, som er et lite opplæringssted, førte redusert deltakerantall, blant annet på grunn av et nedlagt mottak, til at de ikke så seg i stand til å gi et tilbud av så høy kvalitet som de ønsket. F.eks. fikk de ikke gjennomført språkpraksis etter prinsippene de hadde utviklet for dette, og de hadde ikke lenger mulighet til å ha en morsmålslærer ansatt. Videre hadde opplæringsstedet kuttet så mye i antallet grupper at tilbudet var på grensen til det skolelederen oppfattet som forsvarlig.

Ved et tredje opplæringssted, flerspråklighets-caset, var den tydeligste konsekvensen at differensieringen og tilretteleggingen ble dårligere. Både leder og lærere ved dette opplæringsstedet peker på store nivåforskjeller innad i undervisningsgruppene, og erkjenner at ikke de er i stand til å gi et godt nok tilbud til alle deltakerne. Videre hadde opplæringsstedet redusert timetallet; noe både lærere og deltakere pekte på som uheldig. Opplæringsstedet måtte dessuten gjøre omorganiseringer i

²⁴ Se kapittel 2 for en mer detaljert beskrivelse av casestedene.

kurstilbudet; de hadde for eksempel lagt ned en alfagruppe og kunne ikke ha samme tilbud om muntlig begynneropplæring som tidligere.

Det er nærliggende å tro at et stort rekrutteringsgrunnlag og et høyt deltakerantall, vil gi større muligheter for tilrettelegging, et større fagmiljø, og at man vil kunne ha et bredere faglig tilbud mv. Våre funn peker, som vist over, i den retning, om enn ikke entydig. For eksempel forteller det minste opplæringsstedet, språkpraksis-caset, at fordi de er en liten skole med små grupper, har de god oversikt over deltakerne og en annen mulighet for individuell tilpasning enn på et større sted. I en pågående evaluering av forsøket med modulstrukturert forberedende voksenopplæring, peker Dahle et. al (2018) på at det ikke er gitt at store opplæringssteder gir økt fleksibilitet i organiseringen. I denne undersøkelsen fant man at lokale føringer om klassestørrelse, som var knyttet til opplæringsstedenes økonomiske tildeling fra kommunen, la begrensninger for fleksibiliteten.

Det største opplæringsstedet i vår undersøkelse, DELKOMP-caset, stod ikke i lignende utfordringer som de øvrige i vårt utvalg. Her kan det være snakk om at opplæringsstedet har stordriftsfordeler, som tidligere undersøkelser har vist til at gjør seg gjeldende. Man har for eksempel funnet at tilskuddsordningen gir store kommuner stordriftsfordeler som større, færre og mer homogene grupper (Rambøll, 2007). Lederne ved DELKOMP-caset viste for eksempel til at de hadde handlingsrom til å opprettholde små grupper dersom behovene tilsa det, for eksempel rett forut for norskprøver. På spørsmål om antall deltakere per gruppe, sier lederne blant annet:

Klasser med 12 elever, blir fordelt. Da tester vi, de som er sterke går en klasse opp og de svakere en ned. [Den opprinnelige] gruppa forsvinner, men elevene består – [bare] i andre klasser.

Så ser vi an... om det er noen som skal opp i norsk[prøven] om noen måneder, så sikrer [vi] oss at vi har rom til å si at «denne klassen er for liten, men for deltakernes læring og resultater, så holder vi på den».

I tillegg hadde dette opplæringsstedet allerede ved veksten i antallet deltakere pga. de økte flyktningeankomstene, lagt en strategi for perioder med nedgang i deltakerantallet. Opplæringsstedet rekrutterte i hovedsak lærere til midlertidige stillinger, som ikke fikk fornyet ansettelse når deltakertallet sank. Videre søker opplæringsstedet aktivt på ulike former for tilskuddsbasert utviklingsarbeid. Også flere av de andre opplæringsstedene tenker utviklingsorientert omkring hvordan de kan håndtere reduksjonen i deltakerantallet. Det andre store opplæringsstedet vi besøkte, ønsket for eksempel mer regionalt samarbeid om tilbud med særskilte målgrupper eller vinklinger, for eksempel om bransjerettede kurs. Lederne her mente imidlertid at innretningen av norsktilskuddet, hvor tilskuddet følger personen, fører til at kommunene ønsker å holde på sine deltakere fremfor å samarbeide om tilbud. Det minste opplæringsstedet, språkpraksis-caset, hadde på sin side investert i mye digitalt utstyr da økonomien var bedre, som de kunne nyte godt av også i trangere tider. Dette muliggjorde, ifølge lederne, bedre tilrettelegging av opplæringen. Vi ser med andre ord at opplæringsstedene har strategier for å bøte på reduksjonen i deltakerantallet, men det er også tydelig at flere av dem er nær grensen for hva de oppfatter som faglig forsvarlig.

Oppsummert kan vi altså si at et synkende deltakerantall, ikke uventet, påvirker hvilket tilbud opplæringsstedene kan gi. Når deltakerantallet synker og økonomien skrumper, ser flere opplæringssteder seg nødt til å gjøre justeringer i tilbudet som de selv mener, eller som det er sannsynlig, at påvirker kvaliteten på tilbudet. For det første går det ut over bredden og variasjonen i

tilbudet, og det typiske er at særskilt tilrettelagte kurs for enkeltgrupper blir kuttet. Videre har vi funnet at deltakere på ulike spor og nivåer, slås sammen til færre undervisningsgrupper. Begge disse faktorene kan bidra til dårligere tilpasning av tilbudet til den enkeltes behov. Opplæringsstedene får heller ikke anledning til å prioritere pedagogisk kvalitet i den utstrekning de ønsker. Vi har sett at flere av opplæringsstedene reduserer intensiviteten i tilbudet, av økonomiske - og ikke faglige grunner. Synkende deltakerantall som følge av at det den siste tiden har kommet færre flyktninger til landet enn noen gang, har med andre ord påvirket kvaliteten i opplæringstilbudet ved flere av våre opplæringssteder.

Oppsummering

Vi har i dette kapittelet pekt på at et synkende deltakerantall og tilsvarende mindre økonomiske rammer, gjør det vanskeligere å prioritere kvalitet i opplæringen. Dette er forhold som i stor grad er utenfor lokale myndigheters kontroll, men som får stor påvirkning på tilbudet. Opplæringsstedene ser seg nødt til å innføre effektiviseringstiltak som ser ut til å gå på tvers av faglige vurderinger. For eksempel blir bredden og differensieringen i tilbudet redusert, som på sin side gir et dårligere tilpasset tilbud. Elementer ved tilbudene som opplæringsstedene selv vet at vi vil bidra til økt kvalitet, blir dessuten bortprioritert, og flere opplæringssteder tilbyr færre timer i uka enn tidligere. Vi har sett at opplæringsstedene vi har besøkt, har strategier som skal bøte på et fallende deltakerantall. Dette handler om aktiv søking på prosjektmidler, bruk av digitale verktøy og utforskning av regionalt samarbeid. De melder likevel om at de nå er på ytterpunktet av hva som kan regnes som faglig forsvarlig. Spørsmålet er om dette er betegnende for en mer generell situasjon på voksenopplæringsfeltet - og det gir ikke denne undersøkelsen svar på. Et annet spørsmål er om tilskuddsordningen er godt nok innrettet for perioder der deltakergrunlaget er lavt, i alle fall hvis målet er å holde på kompetansen og opprettholde et kvalitativt godt tilbud i hele Norge. En annen betimelig diskusjon er i hvor stor grad opplæringsstedenes opplevelse av at fagligheten lider under økonomien, henger sammen med faglige og økonomiske prioriteringer som gjøres lokalt på kommuneadministrativt nivå.

Andre strukturelle betingelser som preger opplæringskvaliteten, er at statlige myndigheter har gitt det kommunale nivået et stort handlingsrom når det gjelder den faglige kvaliteten. Målene som sektoren styres etter, er dels vanskelig å forene og dels heves ambisjonene stadig. Presset om å få deltakerne raskt ut i arbeid, samtidig som språkkravene i arbeidslivet ofte er høye, er merkbart for opplæringsstedene. Opplæringsstedene strekker seg langt for å arbeidsrette tilbudet og bidra til høyere sysselsetting, men har behov for å avgrense samfunnsoppdraget sitt. Man kan si at et vidt og divergerende ansvarsområde, stiller store krav til en kommuneledelse som evner å rettledede opplæringsstedene i dette utfordrende arbeidet. En slik rettledning fordrer at kommuneledelsen har god kunnskap om arbeidet, og våre funn viser at opplæringsstedene mener kommuneledelse ikke alltid har tilstrekkelig kunnskap om eller innsikt i den utfordrende jobben opplæringsstedene har. Som et ledd i dette uttrykker opplæringsstedene dessuten behov for faglig forankring i opplæringssektoren i kommunene, som de mener er nødvendig for å sikre en god skolefaglig utvikling.

Opplæringsstedene trekker også frem utfordringer ved regelverket som de oppfatter virker negativt inn på opplæringskvaliteten. Dette handler om at regelverket stiller for få kvalitetskrav, for eksempel når det gjelder formell lærerkompetanse, timerammer og lærernes leseplikt. Det vises til at føringen i læreplanen om å gi opplæring opp til nivå B2 for dem som kan nå nivået innenfor 600 timer, burde

justeres slik at flere kan nå dette nivået. Videre trekker opplæringsstedene frem enkeltforslag i ny integreringslov som ikke ser ut til å være i tråd med opplæringsstedenes erfaringer, og vi spør oss om rett og plikt-deltakerne i noen tilfeller får et kvalitetsmessig dårligere tilbud enn introduksjonsdeltakere.

Kapittel 10 – Individuelle kjennetegns betydning for prøveresultater

Som et supplement til de case-baserte analysene i denne rapporten, har det vært en målsetning å utvikle en kvantitativ forklaringsmodell for å forstå hvilke *individuelle kjennetegn* ved deltakerne i norskopplæring for voksne innvandrere som påvirker resultatoppgåelse. Vi har i dette oppdraget avgrenset dette til å handle om prøveresultat.

For å undersøke dette nærmere har vi fått tilgang på individdata fra Norsk introduksjonsregister (NIR), som også inkluderer prøvedata fra det prøveadministrative systemet (PAD). Dataene inkluderer alle voksne innvandrere med rett og/eller plikt til opplæring i norsk og samfunnskunnskap, som har avlagt minst én norskprøve i perioden andre halvår 2016 – første halvår 2019.

Fordi vi i dette prosjektet er spesielt interessert i voksenopplæringssentrenes bidrag til prøveresultat, har deltakere med mindre enn 100 opplæringstimer frem mot første avlagte delprøve i norsk blitt ekskludert fra analysene. De aller fleste ekskluderte deltakerne har gjennomført null timer norskopplæring, og man kan derfor vanskelig trekke en sammenheng mellom resultatene deres og voksenopplæringssentrenes innsats. Nettoutvalget for undersøkelsen var dermed 34 222 deltakere.

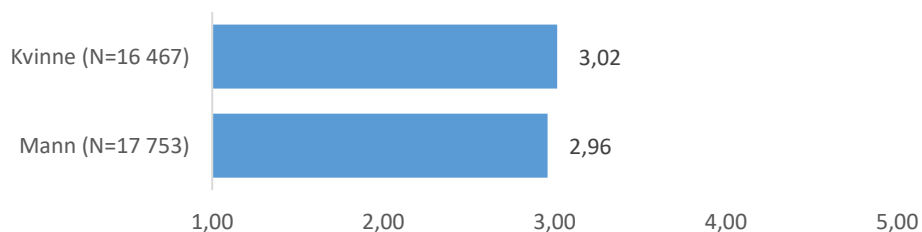
Deltakernes prøveresultat, som i de etterfølgende analysene fungerer som vår avhengige variabel, altså det vi ønsker å forklare, er basert på deltakernes gjennomsnittlige nivå for alle prøvene de har avlagt. Avhengig variabel varierer derfor fra verdien 1,0 (alle delprøver vurdert til «under A1»), til 5,0 (alle delprøver vurdert til «B2»). For mer om hvordan denne og øvrige variabler i vår analyse har blitt utarbeidet, referer vi til rapportens metodekapittel.

Prøveresultater 2016-2019

Før vi går videre til de regresjonsbaserte analysene, vil vi kort presentere og beskrive hvordan prøveresultatene varierer mellom ulike deltakergrupper i utvalget vårt. Noen av analysene som her presenteres, var også inkludert i Kompetanse Norges rapport «Resultater på Norskprøven for voksne innvandrere 2014–2017» (Birkeland, Midtbø & Ulven, 2019 (heretter omtalt som Birkelund et al. (2019a))). Både denne og Kompetanse Norges rapport inkluderer kun deltakere med rett og/eller plikt, og forsøker å vise hvordan prøveresultat varierer med ulike kjennetegn ved deltakerne. Vi kommer

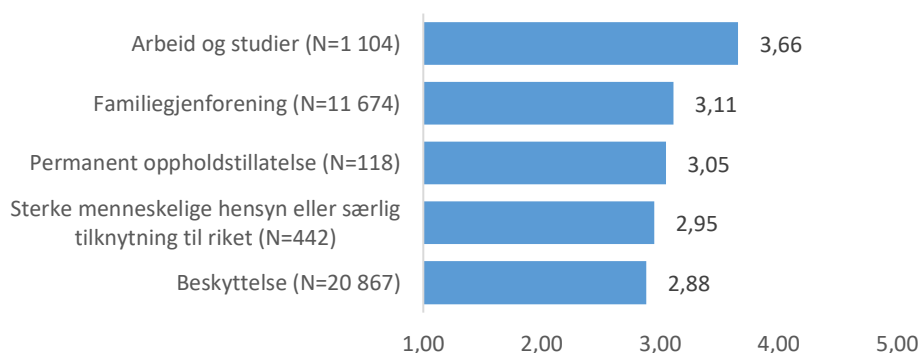
imidlertid til å presentere gjennomsnittlige prøveresultat, fremfor resultater brutt ned på språknivåene (A1, A2, B1 osv.). I tillegg er våre data nyere, og strekker seg fra 2016 til 2019, fremfor 2014 til 2017. Kompetanse Norges rapport inkluderer gjenopptatte prøver i sitt datagrunnlag, mens vi har tatt utgangspunkt i første avlagte prøve. Merk også at vi i disse analysene kun baserer oss på deltakere som har mottatt mer enn 100 undervisningstimer fra voksenopplæringscentre.

Figur 9.2: Gjennomsnittlige prøveresultat fordelt på deltakernes kjønn



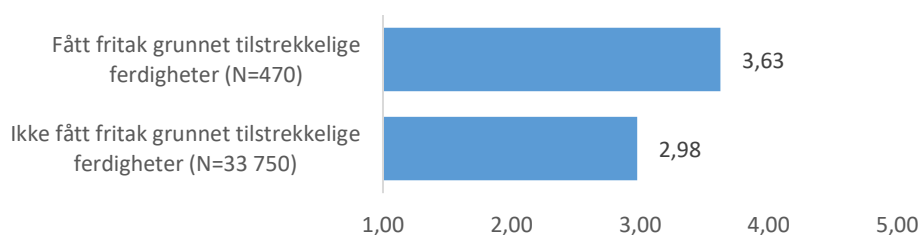
Når prøveresultatene blir fordelt på kjønn, ser vi at kvinner i gjennomsnitt presterer bedre enn menn. Forskjellen er imidlertid ikke spesielt stor. Birkelund et al. (2019a) fant i sin rapport samme kjønnsforskjell, men det er verdt å påpeke at forskjellene var spesielt store på delprøven i skriftlig fremstilling. Ettersom vi i våre analyser baserer oss på gjennomsnittet av alle de fire delprøvene, vil ikke slike utslag på enkeltprøver, være like synlig i våre data.

Figur 9.3: Gjennomsnittlige prøveresultat fordelt på deltakernes oppholdsgrunnlag



Forskjellene mellom deltakerne er betydelig større når vi ser prøveresultat opp mot oppholdsgrunnlag. Mens deltakere som kom til Norge på grunn av arbeid eller studier i gjennomsnitt oppnår 3,66, på en skala som går fra 1 til 5, er tilsvarende resultat for dem som kom til Norge grunnet beskyttelsesbehov 2,88. Den største andelen av deltakere har enten opphold på bakgrunn av beskyttelsesbehov eller er familieinnvandrere.

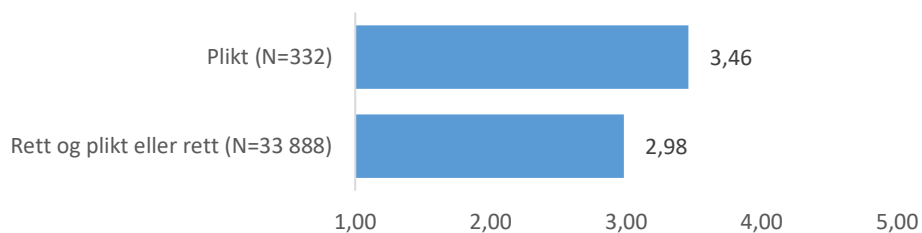
Figur 9.4: Gjennomsnittlige prøveresultat fordelt på hvorvidt deltakerne har fått fritak



Som man kan forvente, har deltakere med fritak fra opplæring grunnet tilstrekkelige ferdigheter, bedre prøveresultat enn dem som ikke har fått fritak. Dette er imidlertid en gruppe av begrenset størrelse. Det er flere enn 470 deltakere som har fått slikt fritak i vårt bruttutvalg, men mange blir

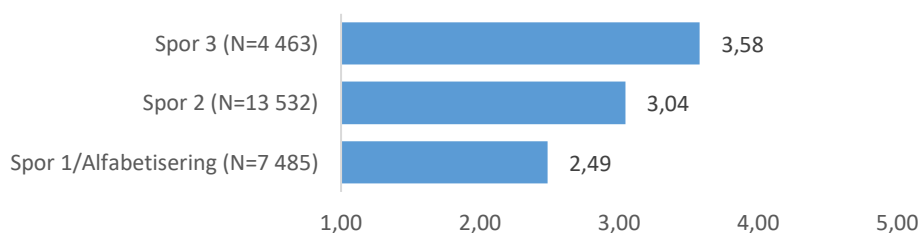
selektert ut ettersom deltakere med mindre enn 100 undervisningstimer ikke er inkludert i våre analyser.

Figur 9.5: Gjennomsnittlige prøveresultat fordelt på hvorvidt deltakerne har plikt eller rett og plikt/rett



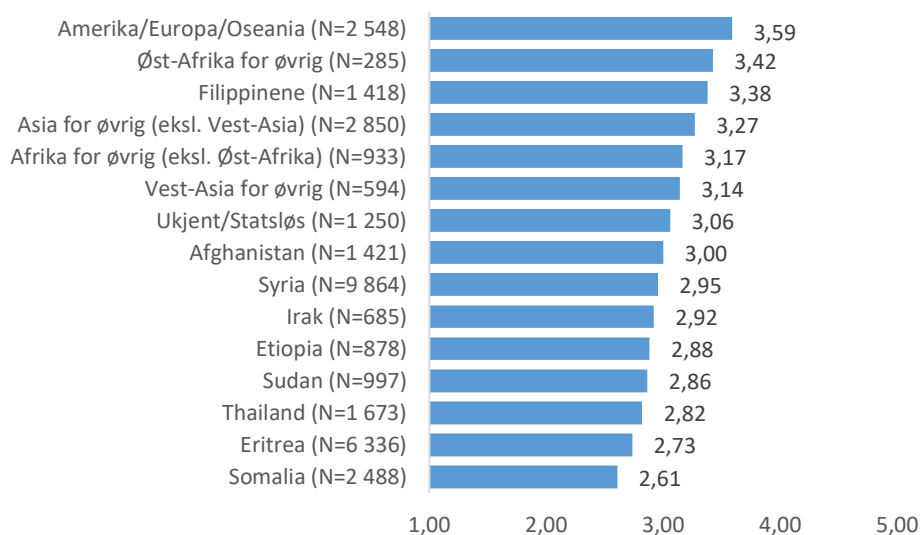
Deltakere med plikt har bedre prøveresultat enn deltakere med rett og plikt eller rett. Det er verdt å merke seg at det er betydelig færre med kun plikt enn med rett og plikt eller bare rett. Dette samsvarer med funnene i Kompetanse Norges rapport (Birkelund, 2019a). Vi vil imidlertid senere se at denne tendensen ikke gjør seg gjeldende i regresjonsmodellen, når vi kontrollerer for andre faktorer.

Figur 9.6: Gjennomsnittlige prøveresultat fordelt på deltakernes spor



Innplassering på spor er en sentral indikator for blant annet hvilket utdanningsnivå deltakerne har fra før de starter norskopplæringen. Sportilhørighet er noe mangelfullt registrert i NIR, men blant dem som har sportilknytning, er tendensen åpenbar. Deltakere på spor 3 har et gjennomsnittlig prøveresultat som er over ett poeng høyere enn deltakere som blir innplassert på spor 1/alfabetisering.

Figur 9.7: Gjennomsnittlige prøveresultat fordelt på deltakernes opprinnelsesland/region

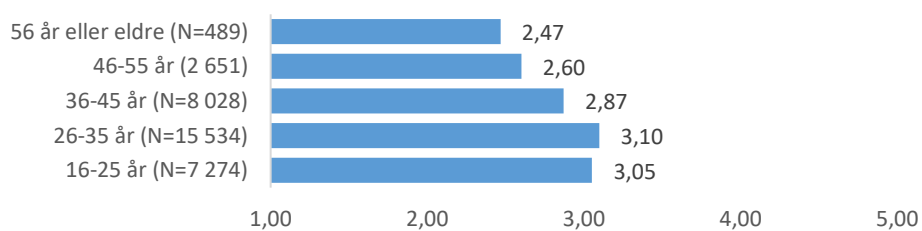


Birkelund et al. (2019a) fant tydelige forskjeller i prøveresultat basert på deltakernes landbakgrunn. Deltakere fra Nord- og Sør-Amerika, Oseania og Europa oppnådde i langt større grad B-nivå på sine

norskprøver, enn deltakere fra Asia og Afrika. I våre analyser har vi, for de to sistnevnte verdensdelene, en mer finkornet inndeling hva gjelder deltakernes opprinnelsesland. Denne inndelingen avdekker en god del interessante tendenser. Blant annet ser vi at deltakere fra afrikanske land på ingen måte kan forstås som en enhetlig gruppe. Deltakere fra «Øst-Afrika for øvrig» (ikke inkludert Eritrea, Etiopia eller Somalia) har høyere prøveresultat i gjennomsnitt, enn deltakere fra f.eks. Somalia, som har langt lavere resultat. Vi ser også tydelige forskjeller mellom deltakere fra Filippinene og Thailand, som begge er asiatiske land.

De høyeste resultatene får deltakere fra Amerika/Oseania/Europa, tilsvarende så man i Kompetanse Norges rapport (Birkelund et al., 2019a). I de etterfølgende analysene vil deltakere fra land i disse verdensdelene fungere som kontrollgruppe. Det er bakgrunnen for at de er samlet i én kategori her.

Figur 9.8: Gjennomsnittlig prøveresultat fordelt på deltakernes alder



Avslutningsvis ser vi på prøveresultat fordelt på deltakernes alder. Kompetanse Norge viste i sin rapport at det stort sett er slik at jo eldre man er, jo svakere prøveresultat har man. Det var imidlertid et lite unntak for de to laveste aldersgruppene, hvor dem mellom 26 og 35 år gjorde det noe bedre enn deltakere mellom 16 og 25 år. Som vi ser av figuren over, finner vi nøyaktig samme tendens i vårt datamateriale.

Individuelle kjennetegn ved deltakerne og påvirkningen det har på prøveresultatene

De deskriptive analysene over viste oss at prøveresultatene til deltakerne varierer med ulike kjennetegn ved individene. Deltakere som har sin opprinnelse i Amerika/Europa/Oseania har i snitt bedre prøveresultat enn for eksempel en deltaker fra Somalia, eldre deltakere har svakere resultater enn yngre deltakere, kvinner presterer i gjennomsnitt bedre enn hva mennene gjør, og deltakere som blir innplassert på spor 1 har – ikke uventet - klart lavere prøveresultat enn deltakere på spor 3.

Problemet med slike deskriptive analyser er imidlertid at det enkelte individ har flere slike kjennetegn; deltakerne starter norskopplæringen med ulike, kryssende og samvarierende forutsetninger. I noen tilfeller kan ulike forutsetninger samvariere, eksempelvis ved at en langt høyere andel deltakere fra Somalia starter sin opplæring på spor 1, enn hva deltakere med opprinnelse fra et europeisk land gjør. Da vil det trolig ikke bare være opprinnelsesland i seg selv som forklarer prøveresultatene, men forutsetningene deltakerne har i form av f.eks. utdanningsbakgrunn, som kan vises gjennom sportilknytning.

Den analytiske løsningen på denne typen utfordringer vil svært ofte være å gjennomføre multivariate regresjonsanalyser. I en slik analytisk modell vil det vi ønsker å forklare, altså prøveresultat, knyttes til flere ulike forklaringsvariabler samtidig. Det er mange fordeler ved en slik analyseteknikk, men kanskje mest sentralt for oss, er det at man i en multivariat forklaringsmodell kan identifisere effekten av én

variabel samtidig som andre variabler holdes konstant. Forklaringene isoleres fra andre forklaringer, og effektene kan tolkes uavhengig av andre effekter (Midtbø, 2007, s. 97). Vi kan altså finne ut for eksempel hvorvidt ulike opprinnelsesland påvirker prøveresultat positivt eller negativt, når vi samtidig tar høyde for deltakernes sportilknytning, oppholdsgrunnlag, alder, og andre relevante egenskaper.

Vi vil det i følgende presenterer ulike regresjonsbaserte analysemodeller. I den første analysen vi presenterer har vi kun inkludert variabler på individnivå. Her vil vi se hvilke kjennetegn ved deltakerne som påvirker prøveresultat i negativ eller positiv retning.

I den andre analysen vil vi inkludere tre case²⁵ fra vår casestudie som forklaringsvariabler i modellen. Vi vil da se om voksenopplæringsstrene har en selvstendig signifikant effekt på prøveresultat, selv når man kontrollerer for effekten av de individspesifikke kjennetegnene. Hensikten er å finne ut om opplæringsstedene tilfører noe utover den deltakergruppen de har.

Etter dette vil vi også presentere en analyse for kommuner/voksenopplæringsentre generelt, hvor vi ser i hvilken grad prøveresultatene i norske kommuner er som man kunne ha forventet, gitt deres deltakersammensetning, eller om de under- eller overpresterer gitt sitt utgangspunkt.

Hvilke kjennetegn påvirker prøveresultatene?

Vi vil presentere to analysemodeller. Den ene inkluderer variabler på sportilhørighet, den andre gjør det ikke. Bakgrunnen for at den ene modellen ikke inkluderer spor, er at dette er mangelfullt registrert for mange deltakere. Det innebærer at totalt 8 737 deltakere ikke kan inkluderes i disse analysene. Overordnet sett fører det å ta med spor i modellen, til at styrken til øvrige variabler endrer seg, samtidig som modellens totale forklaringskraft øker betydelig. Retningen på sammenhengene mellom forklaringsvariablene og avhengig variabel, er imidlertid stort sett uforandret, og signifikansnivået endrer seg heller ikke i noen særlig grad. Vi kommer derfor primært til å fokusere på modell 2 (som inkluderer sportilhørighet) i analysebeskrivelsene.

²⁵ Vi presenterer fra tre av fire opplæringsentre fordi det var for disse tre det var mulig å trekke ut pålitelige data.

Tabell 9.1: Multivariat regresjon – kun individspesifikke kjennetegn

	Modell 1 (uten spor)			Modell 2 (med spor)		
	β	Std. β	Sig.	β	Std. β	Sig.
Oppholdstillatelse (ref.gruppe: Opphold grunnet arbeid eller studier)						
Beskyttelse	-0,368	-0,239	0,000	-0,255	-0,163	0,000
Familiegjenforening	-0,313	-0,198	0,000	-0,234	-0,145	0,000
Sterke menneskelige hensyn/særlig tilknytning til riket	-0,367	-0,055	0,000	-0,199	-0,030	0,000
Permanent oppholdstillatelse	-0,197	-0,015	0,003	-0,200	-0,016	0,004
Opprinnelsessted (ref.gruppe: Amerika/Europa/Oseania)						
Afghanistan	-0,636	-0,169	0,000	-0,314	-0,081	0,000
Eritrea	-0,858	-0,444	0,000	-0,653	-0,344	0,000
Etiopia	-0,682	-0,144	0,000	-0,489	-0,105	0,000
Filippinene	-0,321	-0,085	0,000	-0,242	-0,058	0,000
Irak	-0,623	-0,116	0,000	-0,435	-0,082	0,000
Somalia	-0,953	-0,330	0,000	-0,569	-0,206	0,000
Sudan	-0,685	-0,154	0,000	-0,496	-0,115	0,000
Syria	-0,599	-0,362	0,000	-0,435	-0,262	0,000
Thailand	-0,668	-0,192	0,000	-0,471	-0,127	0,000
Ukjent/Statsløs	-0,478	-0,119	0,000	-0,365	-0,093	0,000
Asia for øvrig (eksl. Vest-Asia)	-0,307	-0,113	0,000	-0,253	-0,094	0,000
Vest-Asia for øvrig	-0,436	-0,076	0,000	-0,336	-0,058	0,000
Afrika for øvrig (eksl. Øst-Afrika)	-0,403	-0,087	0,000	-0,290	-0,063	0,000
Øst-Afrika for øvrig	-0,159	-0,019	0,000	-0,090	-0,011	0,044
Spor (ref.gruppe: Spor 3)						
Spor1/Alfabetisering				-0,926	-0,561	0,000
Spor2				-0,455	-0,302	0,000
Fritak - tilstrekkelige ferdigheter	0,322	0,050	0,000	0,273	0,041	0,000
Rett og plikt/Rett	0,173	0,023	0,000	0,164	0,018	0,001
Antall timer i opplæring frem til første delprøve i norsk	-5,722E-05	-0,042	0,000	3,206E-05	0,024	0,000
Fravær fra norskopplæring (timer)	0,000	-0,089	0,000	0,000	-0,084	0,000
Alder ved avlagte delprøver (gjennomsnitt)	-0,019	-0,226	0,000	-0,018	-0,214	0,000
Observasjoner		34 208			25 471	
Konstantledd		4,47			4,60	
Justert R²		0,197			0,336	
Modellens F-verdi		364,94			517,06	
Modellens signifikans		0,000			0,000	

Før vi presenterer analysene nærmere, ønsker vi å gi en kort forklaring til innholdet i modellen over. Helt nederst ser vi at tall for observasjoner, konstantledd²⁶ og justert R² er presentert. Observasjoner er antallet deltakere som inngår i analysen. Justert R² er et uttrykk for modellens forklaringskraft. Jo høyere verdi, jo mer av variasjonen i prøveresultat forklarer vår modell. Justert R² varierer fra 0 (ingen

²⁶ Konstantledd er et uttrykk for hva prøveresultatene i gjennomsnitt hadde vært hvis alle forklaringsvariablene var '0'. Det er vanlig praksis å oppgi konstantledd i gjengivelse av regresjonsmodeller, men det har ingen betydning for våre videre diskusjoner.

forklaringskraft) til 1 (total forklaringskraft). Litt enkelt kan man si at dersom justert R^2 er 0,197 (slik vi ser til venstre), så forklarer vår regresjonsmodell 20 prosent av variasjonen i prøveresultat.

Helt øverst i tabellen ser vi at det står « β », «Std. β » og «Sig.». « β » er helningskoeffisienten til de enkelte variablene. Den forteller oss hvor mye prøveresultat (avhengig variabel) øker eller avtar for én enhets økning i de respektive forklaringsvariablene. «Std. β » er et mål for helningskoeffisient hvor effekten til de ulike forklaringsvariablene standardiseres. Dette gjør det enklere å sammenligne betydningen av de ulike forklaringsvariablene på tvers av målenivå. «Sig» er forklaringsvariablenes signifikans, her uttrykt gjennom signifikansmålet «p-verdi». Dersom en variabel er signifikant, betyr dette at vi kan anta at sammenhengen som vises er reell fremfor tilfeldig, og at den kan generaliseres. I dette tilfellet regner vi en variabel som signifikant dersom verdien er lavere enn 0,05 (*statistisk signifikant på 5%-nivå*).

Betydningen av de ulike kjennetegnene

Vi starter med å kommentere deltakernes oppholdstillatelse, som her er presentert gjennom fire ulike dikotome variabler, «beskyttelse», «familiegjenforening», «sterke menneskelige hensyn/særlig tilknytning til riket», og «permanent oppholdstillatelse». Referansegruppen er «opphold grunnet arbeid eller studier». Man kan i utgangspunktet forvente at deltakere som først har kommet til Norge for å arbeide eller studere, vil prestere bedre for norskprøver enn øvrige innvandringsgrupper. Denne antagelsen bekreftes gjennom regresjonsmodellen. Alle oppholdsgrunnlagene som er presentert i modellen, har en negativ assosiasjon med gjennomsnittskarakter satt opp mot referansegruppen, som altså hadde «opphold grunnet arbeid eller studier» som første registrerte oppholdstillatelse.

En svakhet ved denne analysen er at det ikke har vært mulig for oss å skille mellom deltakere som har fått opphold gjennom familieinnvandring med norsk/nordisk statsborger, og deltakere som er familieinnvandret pga. relasjon til en annen innvandrer. Vi kan i utgangspunktet forvente at førstnevnte gruppe vil prestere bedre på norskprøver enn sistnevnte gruppe, men dette har vi altså ikke kunne sett nærmere på i våre analyser.

Opprinnelsessted er forklart gjennom en rekke ulike dikotome variabler, hvor av noen er på landnivå, mens andre er på regionnivå. Referansegruppen her er deltakere med opprinnelse fra Amerika, Europa eller Oseania. Valget av denne referansegruppen gjør at alle de ulike opprinnelsesstedene som er inkludert i modellen, har negativ påvirkning, og alle er også signifikante. I praksis betyr dette at det å f.eks. ha opprinnelse fra Afghanistan, sammenlignet med opprinnelse fra et av landene i referansegruppen, innebærer et fall i gjennomsnittskarakter på 0,314 poeng. Utover at alle variablene har en negativ påvirkningskraft, er det viktig å poengtere at det er store forskjeller knyttet til opprinnelsessted. Mens det å ha bakgrunn fra Eritrea er assosiert med et fall i gjennomsnittskarakter på 0,653 poeng (sammenlignet med referansegruppen), er fallet for deltakere med bakgrunn fra Øst-Afrika for øvrig kun 0,090 poeng. Sistnevnte gruppe presterer med andre ord nesten like godt som deltakere fra referansegruppen, når vi kontrollerer for faktorer som spor, oppholdstillatelse, og resten av forklaringsvariablene inkludert i tabell 9.1.

Spor er en svært viktig forklaringsvariabel i disse analysene. Her er spor 3 referansegruppe. Effekten av spor 1/alfabetisering og spor 2 er begge klart negative og signifikante, spesielt gjelder dette spor 1/alfabetisering. En deltaker som innplasseres på dette sporet har en gjennomsnittskarakter på nesten ett poeng lavere enn en deltaker med innplassering på spor 3, selv når man kontrollerer for de øvrige faktorene i modellen.

Fritak fra opplæring grunnet tilstrekkelige ferdigheter er, som man kan forvente, assosiert med høyere gjennomsnittsnivå på norskprøvene. Videre ser vi at deltakere med rett og plikt/rett har et positivt og signifikant resultat i regresjonsmodellen, som betyr at deltakere med disse rettighetsgrunnlagene er assosiert med høyere gjennomsnittsnivå enn deltakere med plikt. Dette kan i utgangspunktet virke noe kontraintuitivt, for både tidligere rapporter (Birkeland et al., 2019a) og våre deskriptive analyser, har vist at deltakere med plikt får bedre vurderinger på norskprøven enn hva deltakere med rett og plikt/rett får. Årsaken til at dette ikke vises i vår regresjonsmodell, er nok at de mange av deltakerne med plikt er fra Amerika/Europa/Oseania, og/eller har fått oppholdstillatelse i forbindelse med arbeid og studier. Dette er faktorer som er assosiert med høyere gjennomsnittskarakter, og når disse faktorene er inkludert som referansegrupper i vår forklaringsmodell, «kontrolleres» den forventede positive effekten av plikt, bort. Sagt med andre ord: det er ikke plikt i seg selv som gir bedre resultater, men bakgrunnen for at du får plikt.

En økning i antall timer i opplæring frem til første delprøve i norsk, er assosiert med noe høyere gjennomsnittskarakter, men først når man inkluderer spor-tilhørighet i modell 2. Dette skyldes nok at deltakere med dårligere forutsetninger både trenger flere timer opplæring, og presterer dårligere på prøvene. Når sportilhørighet ikke inkluderes (i modell 1), ser det ut som om økt timeantall fører til dårligere resultater. Dette er imidlertid i realiteten en konsekvens av sammenhengen mellom spor, opplæringstimer og resultater.

Et interessant poeng er imidlertid at dersom man kjører samme regresjonsmodell som over, men kun på deltakere innplassert på spor 3, er effekten av antall timer negativ. Dette kan indikere at for de sterkeste gruppene av deltakere, så er det ikke nødvendigvis positivt med en økning i timebruk før prøvene avlegges.

Fravær fra norskopplæringen er negativt, men uten spesielt stor påvirkningskraft. Vi har også undersøkt om permisjon påvirker prøveresultat, men denne variabelen var konsistent ikke-signifikant, og er derfor ikke inkludert i analysene.

Avslutningsvis ser vi at «alder ved avlagte delprøver» har negativt fortegn. Dette innebærer at økt alder er assosiert med lavere gjennomsnittskarakter på norskprøvene.

I tillegg til variablene som blir presentert i denne modellen, har vi også kjørt analyser som inkluderer deltakernes kjønn som forklaringsvariabel. Denne forklaringsfaktoren var langt unna å oppnå signifikans, og har derfor ikke blitt inkludert i analysene vi har presentert.

Modellens forklaringskraft

Inkluderingen av sportilhørighet i modell 2 har en sterk påvirkning på modellenes forklaringskraft, representert gjennom justert R^2 . Mens modellen uten spor har en R^2 -verdi på 0,197, og altså forklarer rundt 20 prosent av variasjonen i prøveresultat, har modellen som inkluderer spor en R^2 -verdi på 0,336. Dette betyr at denne modellen forklarer nesten 34 prosent av variasjonen i prøveresultat. Dette viser oss for det første at spor, utover å ha betydning gjennom sin helningskoeffisient, også er viktig for modellens forklaringskraft for øvrig. En R^2 -verdi på 0,339 vil normalt sett regnes som ganske høyt, men viser samtidig at det er mye uforklart varians igjen. Med andre ord forklarer analysene en del av prøveresultatene, og hvordan de henger sammen med kjennetegn ved individet. Samtidig er det slik at forklaringen på hvorfor prøveresultatene er som de er, ikke kan forklares kun ut fra individkjennetegn.

Hva betyr det å ha tatt opplæring ved casestedene?

Vi vil nå presentere en utgave av regresjonsmodellen som inkluderer case-kommunene som forklaringsvariabler. Inkluderingen av disse variablene har forholdsvis lite påvirkning på de individspesifikke kjennetegnene, og vi vil derfor ikke kommentere dem på nytt. Fokuset vil ligge på case-variablenes påvirkningskraft og signifikans, samt modellens totale forklaringskraft.

Tabell 9.2: Multivariat regresjon –individspesifikke kjennetegn og tilknytning til opplæringssted

	Modell 1 (uten spor)			Modell 2 (med spor)		
	β	Std. β	Sig.	B	Std. β	Sig.
Opplæringssted						
Case 1	0,207	0,037	0,000	0,124	0,023	0,000
Case 2	-0,017	-0,001	0,801	0,082	0,005	0,369
Case 3	0,079	0,004	0,371	0,118	0,007	0,145
Oppholdstillatelse (ref.gruppe: Opphold grunnet arbeid eller studier)						
Beskyttelse	-0,363	-0,236	0,000	-0,253	-0,162	0,000
Familiegjenforening	-0,309	-0,195	0,000	-0,233	-0,144	0,000
Sterke menneskelige hensyn/særlig tilknytning til riket	-0,363	-0,055	0,000	-0,198	-0,030	0,000
Permanent oppholdstillatelse	-0,191	-0,015	0,004	-0,196	-0,016	0,004
Opprinnelsessted (ref.gruppe: Amerika/Europa/Oseania)						
Afghanistan	-0,634	-0,169	0,000	-0,313	-0,081	0,000
Eritrea	-0,855	-0,443	0,000	-0,650	-0,343	0,000
Etiopia	-0,680	-0,143	0,000	-0,487	-0,105	0,000
Filippinene	-0,319	-0,085	0,000	-0,241	-0,058	0,000
Irak	-0,622	-0,116	0,000	-0,434	-0,081	0,000
Somalia	-0,951	-0,329	0,000	-0,567	-0,205	0,000
Sudan	-0,682	-0,153	0,000	-0,493	-0,114	0,000
Syria	-0,596	-0,360	0,000	-0,433	-0,260	0,000
Thailand	-0,665	-0,191	0,000	-0,469	-0,127	0,000
Ukjent/Statsløs	-0,476	-0,119	0,000	-0,364	-0,093	0,000
Asia for øvrig (eksl. Vest-Asia)	-0,306	-0,113	0,000	-0,252	-0,093	0,000
Vest-Asia for øvrig	-0,433	-0,075	0,000	-0,333	-0,058	0,000
Afrika for øvrig (eksl. Øst-Afrika)	-0,401	-0,087	0,000	-0,288	-0,063	0,000
Øst-Afrika for øvrig	-0,158	-0,019	0,000	-0,090	-0,011	0,046
Spor (ref.gruppe: Spor 3)						
Spor1/Alfabetisering				-0,924	-0,560	0,000
Spor2				-0,454	-0,302	0,000
Fritak - tilstrekkelige ferdigheter	0,326	0,051	0,000	0,276	0,041	0,000
Rett og plikt/Rett	0,179	0,023	0,000	0,166	0,018	0,001
Antall timer i opplæring frem til første delprøve i norsk	-5,951E-05	-0,044	0,000	3,034E-05	0,023	0,000
Fravær fra norskopplæring (timer)	0,000	-0,088	0,000	0,000	-0,083	0,000
Alder ved avlagte delprøver (gjennomsnitt)	-0,019	-0,226	0,000	-0,018	-0,214	0,000
<i>Observasjoner</i>		34 208			25 471	
<i>Konstantledd</i>		4,45			4,60	
<i>Justert R²</i>		0,198			0,337	
<i>Modellens F-verdi</i>		325,67			462,88	
<i>Modellens signifikans</i>		0,000			0,000	

Hovedspørsmålet i denne modellen er om effekten av å ta opplæring ved disse tre ulike sentrene er av en så sterk art, at det skaper en signifikant positiv eller negativ effekt på prøveresultatene. Som beskrevet under metode-delen, valgte vi casestedene ut fra en best case-tilnærming. Manglende signifikans innebærer ikke at man ikke arbeider godt eller mindre godt på disse ulike voksenopplæringssentrene. Det betyr nok heller at de øvrige individuelle forklaringsfaktorene har en såpass tydelig effekt at man ikke kan etablere signifikant påvirkningskraft for voksenopplæringssentrene i seg selv.

Regresjonsmodellen viser oss at alle de tre voksenopplæringssentrene har en positiv assosiasjon med måloppnåelse, det vil si at det å ta undervisningen sin i case 1, case 2 eller case 3, er assosiert med høyere gjennomsnittlig vurdering på avlagte norskprøver. Det er imidlertid kun effekten for case 1 som er signifikant. Et interessant poeng er at styrken til disse variablene endrer seg mellom modell 1 og modell 2, og case 2 går fra å ha en negativ (ikke-signifikant) påvirkning på gjennomsnittskaracter i modell 1, til å ha en positiv (ikke-signifikant) påvirkning i modell 2, når vi tar høyde for deltakergruppens innplassering på spor. Dette er en indikasjon på at case 2 har hatt en noe tyngre deltakergruppe enn hva spesielt case 1 har hatt.

Det er ellers viktig å poengtere at antallet deltakere i case 2 og case 3 i vårt utvalg er betydelig lavere enn for case 1. Dette vil normalt sett gjøre det vanskeligere å oppnå signifikante resultater uansett.

Resultatene assosiert med case 1 i modell 2 indikerer at en deltaker som tar opplæringen sin her, vil få en gjennomsnittskaracter som er 0,12 poeng høyere enn om vedkommende hadde vært på «et gjennomsnittlig» opplæringssted i Norge. Dette gjelder selv når man kontrollerer for individuelle kjennetegn, som har den klart største påvirkningskraften på prøveresultat. Casestudiene har gitt oss informasjon om både kompetansen ved opplæringsstedene, hvilke tilbud opplæringsstedene har og hva de vektlegger i språkopplæringen. Vi har derimot ikke tilstrekkelig informasjon gjennom casestudiene til å kunne si noe sikkert om hva case 1 gjør, som virker positivt inn på deres prestasjoner. Det er imidlertid noen trekk ved opplæringsstedet som kan trekkes frem som vi anser at kan bidra til kvaliteten. For det første er case 1 et stort opplæringssted med mange deltakere og mange lærere. Det gjør det mulig å ha et bredt tilbud, som igjen vil ha betydning for muligheten til å tilby deltakerne et individuelt tilpasset tilbud. Ved opplæringsstedet finnes det rett og slett et tilbud for de fleste deltakergrupper. For det andre har opplæringsstedet jobbet med pedagogisk utviklingsarbeid over mange år. Som en del av dette har de også hatt en særskilt satsning på arbeidsrettet norskopplæring.

Vi har nå vist to modeller, én som kun inkluderte individuelle kjennetegn ved deltakerne, og én som i tillegg inkluderte tre case som forklaringsvariabler. Vi merker oss at justert R^2 er så godt som identisk mellom disse to modellene. Det vil si at å inkludere casekommuner ikke hadde noe å si for modellenes totale forklaringskraft. Det er i utgangspunktet lite overraskende. Den totale andelen deltakere tilknyttet disse tre casene, er ikke mer enn 2,5 prosent av hele utvalget, og at disse tre forklaringsvariablene ikke påvirker modellens forklaringskraft, er sånn sett som forventet.

Avslutningsvis i dette kapittelet vil vi se nærmere på variasjonen i prøveresultater på tvers av alle voksenopplæringssentre i Norge. Regresjonsmodellen vår viste at alle de tre casene hadde en selvstendig, om enn ikke i alle tilfeller signifikant, positiv påvirkning på deltakernes prøveresultat. Spørsmålet blir da om det er mange opplæringssted som presterer bedre enn forventet, og hvor store forskjeller er det egentlig mellom dem som presterer svakest og dem som presterer best?

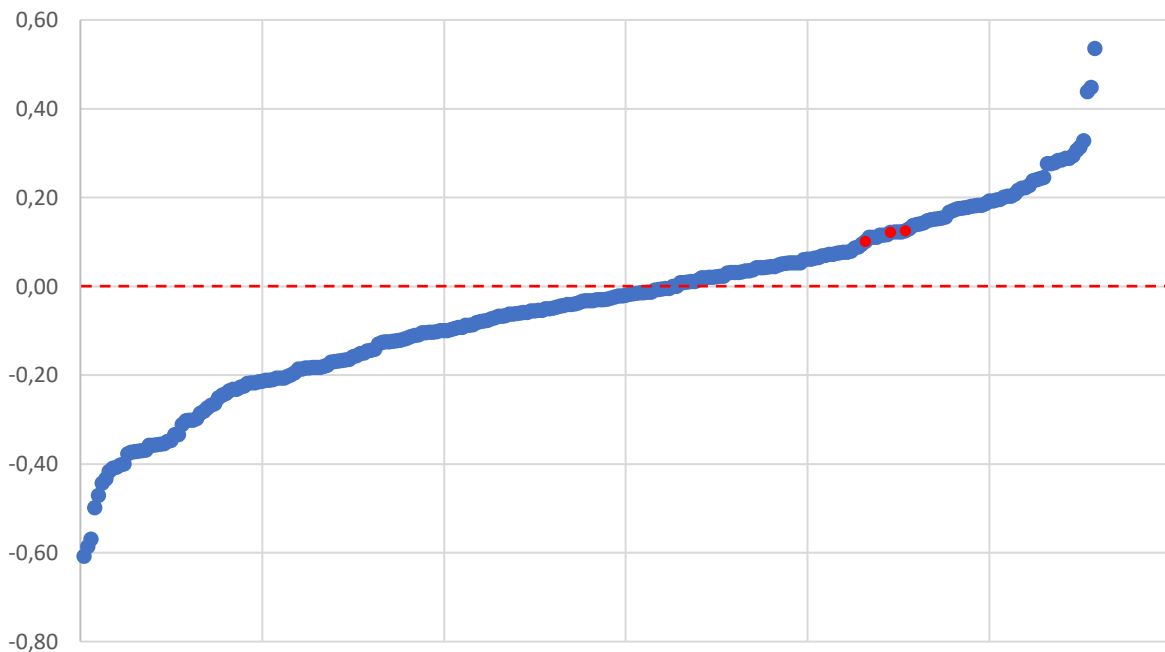
Forskjeller i voksenopplæringssentres bidrag til prøveresultater

Analysene vi nå vil presentere følger samme logikk som Utdanningsdirektoratets skolebidragsindikatorer. Utgangspunktet vårt er at det gjennomsnittlige prøveresultatet for hvert opplæringssted, som vi har vist i våre regresjonsmodeller, påvirkes av forutsetningene til deltakergruppen som voksenopplæringssentrene til enhver tid har.

Gjennom en statistisk modell, som tar hensyn til deltakernes forutsetninger, beregner vi et forventet resultat for deltakerne. Ved å sammenligne dette resultatet med det faktiske resultatet som deltakerne innenfor hvert enkelt opplæringssted har oppnådd, kan vi se om det enkelte opplæringsstener har bidratt mer, mindre eller likt med landsgjennomsnittet. Analysens sentrale forutsetning er med andre ord at avviket mellom det deltakerne *har* i resultat, og det de «*burde*» hatt i resultat, kan knyttes til voksenopplæringssentrenes innsats og arbeidsmåter. Her er det viktig å påpeke at det kan være individuelle kjennetegn ved deltakerne som vi ikke kjenner til eller kan måle. Resultatene under må forstås som en *indikasjon* på voksenopplæringssentrenes bidrag. Analysene bygger ellers på et sett av forutsetninger som vi ikke vil gå nærmere inn på her, men som beskrives i metodekapittelet.

Merk ellers at mange mindre voksenopplæringsstener hadde ekstremverdier i negativ eller positiv retning. Vi har derfor satt en grense på minst 15 deltakere for å inkluderes i figuren under. Våre tre case er markert med rødt i figuren.

Figur 9.9: Voksenopplæringssentrenes bidrag til prøveresultat



Antallet voksenopplæringsstener (kommuner) inkludert i overstående modell, er 279. Deres bidrag til deltakernes resultat strekker seg fra -0,60, til et positivt resultat på 0,53. Dersom et opplæringssted er plassert på linjen for 0,00, indikerer dette at prøveresultatene er som man kunne ha forventet, gitt sammensetningen på deltakergruppen de har arbeidet med. 162 stener har et prøveresultat som er

svakere enn hva de burde hatt, gitt deltakergruppens sammensetning. To sentre presterer nøyaktig som forventet, mens 115 har bedre resultat enn hva deltakergruppens sammensetning skulle tilsi. Et viktig poeng med skolebidragsindikatorer er at de tydeliggjør for oss at opplæringsstedenes resultater må sees i sammenheng med deltakergruppene de arbeider med. Det er ikke alltid en sammenheng mellom resultater og skolebidrag. Vi finner at:

- a) 33 prosent av voksenopplæringsssentrene både har et positivt skolebidrag, og prøveresultater over gjennomsnittet.
- b) 45 prosent har både et negativt skolebidrag og prøveresultater under gjennomsnittet.
- c) 4 prosent har et negativt skolebidrag, men over gjennomsnittlige prøveresultat, mens
- d) 18 prosent har et positivt skolebidrag, men prøveresultat som er under gjennomsnittet for landet sett under ett.

De to siste gruppene er spesielt interessante. Her har vi voksenopplæringsssentre som ut fra prøveresultatene de leverer, ser ut til å levere henholdsvis gode eller dårlige resultater, når de i realiteten under- og overpresterer gitt forutsetningene de har. Ser man direkte på prøveresultat, kan man få inntrykk av at voksenopplæringsssentrene i gruppe c presterer godt, ettersom prøveresultatene er over det nasjonale gjennomsnittet. Skolebidragsindikatoren, som tar hensyn til deltakergruppens forutsetninger, finner imidlertid at opplæringsstedene har et negativt bidrag til resultatoppnåelsen. Det er altså kjennetegn ved deltakerne opplæringsstedet tilfeldigvis har hatt, som skaper gode resultater. Det motsatte er tilfellet for voksenopplæringsssentrene i gruppe d. Her er prøveresultatene under det nasjonale gjennomsnittet, men skolebidraget er positivt. Voksenopplæringsssentrene i denne gruppen produserer altså bedre resultater enn hva man kan forvente, gitt sammensetningen av deltakergruppen.

Vi har hatt begrensede muligheter i dette prosjektet til å undersøke forskjellene mellom voksenopplæringsssentrenes prestasjoner nærmere, men korrelasjonsanalyser på sammenhengen mellom prestasjon og størrelse (deltakertall) ga ingen signifikante sammenhenger. Det vil si at verken det å ha mange deltakere eller få deltakere samvarierer med gjennomsnittlige prøveresultat.

Dette er uansett et interessant funn som bør følges opp senere i fremtidige forskningsprosjekt på feltet.

Oppsummering

Disse kvantitative analysene hadde i utgangspunktet to overordnede formål:

- å forstå hvilke individuelle kjennetegn ved deltakerne i norskopplæring for voksne innvandrere som påvirker prøveresultatene
- å undersøke om utvalgte voksenopplæringsssentre bidrar til bedre prøveresultat enn hva man kunne vente, gitt sammensetningen av deres deltakergruppe

Overordnet sett finner vi at både type oppholdstillatelse, opprinnelsessted samt en rekke andre faktorer, har en signifikant påvirkningskraft på resultatene deltakerne oppnår. Enkelte land utpeker seg å ha en tydelig negativ effekt på prøveresultatet, selv når man kontrollerer for andre faktorer. Det viser seg ellers at sportilhørighet er en viktig faktor for å forstå hvilke vurderinger deltakerne ender opp med på norskprøven.

Når det gjelder voksenopplæringssentrenes bidrag til gjennomsnittskarakterer, ser vi at både case 1, case 2 og case 3 er assosiert med positiv påvirkningskraft. Det er imidlertid kun case 1 sine resultater som fremstår som signifikante, uten at vi fullt ut kan forklare hvorfor. Casestudien viser imidlertid at opplæringsstedet har et bredt tilbud som gjør det mulig med differensiering, og at de over flere år har satset målrettet på utviklingsorientert arbeidsretting. En analyse av forskjeller i voksenopplæringssentres bidrag til prøveresultat, indikerer samtidig at det er store forskjeller mellom voksenopplæringssentrene i resultatene de burde ha skapt (gitt sammensetningen av deltakergruppen sin), og resultatene de faktisk skaper.

Kapittel 11 – Oppsummering og diskusjon

Det overordnede formålet med denne rapporten har vært å peke på hvilke faktorer som er viktige for kvalitet i norskopplæring for voksne innvandrere. Vi har i tråd med Kompetanse Norges ønsker, særskilt vektlagt kunnskap om arbeidsretting av norskopplæringen, og bruk av flerspråklige praksiser som språkdidaktisk verktøy. Videre baserer undersøkelsen seg i all hovedsak seg på en casebasert tilnærming, og casestedene kan sies å representere best praksis ut fra gitte kriterier. Med dette som bakgrunn har vi tatt utgangspunkt i følgende problemstillinger:

- Hvilke pedagogiske praksiser bidrar til kvalitet i opplæringen lokalt?
- Hvordan spiller rammevilkår og pedagogiske praksiser sammen lokalt, og hvordan påvirker det kvaliteten på norskopplæringen for voksne innvandrere? Med andre ord; hvilke faktorer fremmer og hemmer kvalitet?

I undersøkelsen har vi basert oss på rammeverket for vurdering av kvalitet i grunnopplæringen (NOU 2002:10), som definerer tre områder for kvalitet i opplæringen: struktur-, prosess- og resultatkvalitet. Mens blant annet pedagogiske praksiser, samspill og lærerens rolle kan sees på som prosesskvalitet, defineres ytre rammevilkår, som størrelsen på opplæringsstedet, lærerkompetanse, regelverk og økonomi, som strukturkvalitet. Vi har, i tråd med oppdragsgivers føringer, lagt størst vekt på å undersøke prosesskvalitet. Vi vet fra tidligere forskning at faktorer på alle disse kvalitetsområdene påvirker resultater, både hver for seg og i kombinasjon. Både kjennetegn ved individet, læringsmiljøet i den enkelte undervisningsgruppe og ved det enkelte opplæringssted vil, sammen med rammevilkår, påvirke resultatkvaliteten.

I dette avsluttende kapitlet oppsummerer vi de viktigste funnene knyttet til de tre kvalitetsdimensjonene: resultatkvalitet, prosesskvalitet og strukturkvalitet. Aller først ser vi nærmere på opplæringens resultatkvalitet, basert på kvantitative analyser av resultater fra norskprøver. Hva betyr deltakernes forutsetninger for prøveresultatene og hvilken rolle spiller opplæringsstedene? Deretter oppsummerer vi funn knyttet til prosesskvaliteten ved opplæringsstedene i vår studie innenfor undersøkelsens ulike temaområder. Hvilke gode pedagogiske grep har opplæringsstedene gjort som bidrar til kvalitet i opplæringen? Til sist oppsummerer vi hva casestudien har avdekket om strukturkvalitetens betydning for prosesskvaliteten. Ett av hovedfunnene i vår undersøkelse er, som vi skal se videre i kapitlet, at strukturelle betingelser utenfor opplæringsstedenes kontroll, påvirker kvaliteten på det som skjer i klasserommene og deltakernes utbytte av opplæringen.

Hva betyr deltakernes forutsetninger for prøveresultatene? Kvantitative analyser av resultat kvalitet

I denne undersøkelsen har vi studert praksiser ved et utvalg norskopplæringscentre med den hensikt å kunne peke på noen faktorer som bidrar til god kvalitet i opplæringen. Hypotesen er at måten opplæringsstedene arbeider på, påvirker deltakernes helhetlige utbytte av opplæringen. Sett fra et annet perspektiv, vil også forutsetningene til den deltakergruppen opplæringsstedet til enhver tid har, kunne påvirke utbyttet. Vi har derfor undersøkt hvilke *individuelle kjennetegn* ved deltakerne som påvirker prøveresultatene, som kan sies å være en indikator for utbyttet.

Vi har også hatt som ambisjon å si noe om hvor sterk forklaringskraft kjennetegn ved individene har for prøveresultatene. En analysemodell som inkluderer spor-tilhørighet, forklarer nesten 34 prosent av variasjonen i prøveresultater. Selv om kjennetegn ved deltakerne altså har ganske stor forklaringskraft, er det mye som ikke kan forklares kun ut fra de individuelle kjennetegnene vi har kunnet måle i våre analyser.

De regresjonsbaserte analysene vi har gjennomført viser at hvilken oppholdstillatelse deltakeren har, er med på å påvirke resultatet; og her ser vi at opphold på beskyttelsesgrunnlag har størst negativ effekt. Sammenlignet med referansegruppen, som er deltakere med opprinnelse fra Amerika, Europa eller Oseania, har alle andre opprinnelsessteder negativ og signifikant påvirkning. Vi registrerer imidlertid store forskjeller i graden av negativ påvirkning mellom ulike land og områder. Ellers finner vi, ikke uventet, at spor er en svært viktig forklaringsvariabel. En deltaker på spor 1, har en gjennomsnittskarakter på nesten ett poeng²⁷ lavere enn en deltaker på spor 3, selv når man kontrollerer for andre faktorer. Ettersom spor-plassering er basert på deltakerens utdanningsbakgrunn, er det naturlig å tenke seg at dette er en underliggende forklaring på resultatforskjellene mellom sporene.

Videre finner vi at en økning i antall opplæringstimer frem til første delprøve i norsk, er forbundet med noe høyere gjennomsnittskarakter, men kun når man tar høyde for spor-tilhørighet. Dette skyldes nok at deltakere med dårligere forutsetninger både trenger flere timer opplæring og presterer dårligere på prøvene.

Hva betyr opplæringsstedenes innsats?

Vi har også analysert om våre casesteder har en selvstendig signifikant effekt på prøveresultatene, selv når man kontrollerer for effekten av de individspesifikke kjennetegnene. Hensikten er å finne ut om opplæringsstedene tilfører noe utover den deltakergruppen de har. Vi finner at det å delta i opplæring ved alle de tre opplæringsstedene vi har kunnet inkludere i analysene, er assosiert med høyere

²⁷ Vurderinger av de fire delprøvene gis knyttet til språknivå, som vi i analysene har gjort om til en numerisk verdi. Eksempelvis ble B2 kodet om til verdien 5, B1 til verdien 4 osv., helt ned til under A1, som fikk verdien 1. Deretter kalkulerte vi deltakernes gjennomsnittlige «karakter» for prøvene de har avlagt. Det gir oss en avhengig variabel som varierer fra verdien 1,0 (alle delprøver vurdert til «under A1»), til 5,0 (alle delprøver vurdert til «B2»).

gjennomsnittlig vurdering på avlagte norskprøver. Det er imidlertid kun effekten for ett av casene som er signifikant. Resultatene indikerer at en deltaker som deltar i opplæring her, vil få en gjennomsnittskarakter som er 0,12 poeng høyere enn om vedkommende hadde vært på «et gjennomsnittlig» norskopplæringssted i Norge. Hva kan forklare dette? På bakgrunn av casestudien, kan vi peke på noen trekk ved opplæringsstedet som vi anser at kan bidra til kvaliteten – uten at vi kan påvise det. For det første er dette et stort opplæringssted. Det gjør det mulig å ha et bredt tilbud, som igjen vil ha betydning for muligheten til å tilby deltakerne et individuelt tilpasset tilbud. For det andre har opplæringsstedet jobbet med pedagogisk utviklingsarbeid over mange år, og de har hatt en særskilt satsning på arbeidsrettet norskopplæring. Arbeidsrettingen er forankret i norskopplæringen for alle deltakere, og ikke knyttet kun til enkeltkurs. For det tredje har de et tett samarbeid med kommunen om praksisplasser, og jobber systematisk med samordning med NAV og flyktningetjenesten.

Videre har vi gjort en analyse av prøveresultatene på tvers av alle norskopplæringssentre i Norge for å undersøke om de presterer bedre eller dårligere enn forventet ut fra den deltakergruppen de har. Vi finner at 162 sentre har prøveresultater som er svakere enn hva de burde hatt, basert på deltakergruppens sammensetning. To sentre presterer nøyaktig som forventet, mens 115 har bedre resultat enn hva deltakergruppens sammensetning skulle tilsi.

Som vi skal se videre i kapittelet, tilsier vår caseundersøkelse at opplæringens prosesskvalitet i stor grad betinges av strukturelle forhold. Dette er verdt å merke seg også med tanke på hvordan man leser prøveresultatene. Resultatene er ikke nødvendigvis en indikator på kvaliteten på opplæringen, men også et uttrykk for andre forhold. Utover forhold ved individet eller lærerne, kan resultatene handle vel så mye om opplæringsstedenes muligheter for differensiering og individuell tilpasning.

Hva kjennetegner gode pedagogiske praksiser?

I det følgende oppsummerer vi sentrale funn om prosesskvaliteten ved opplæringsstedene. Funnene knyttes hovedsakelig til studiens to temaområder: flerspråklighet og arbeidsretting. Vi beskriver også opplæringsstedenes praksis når det gjelder kartlegging av deltakerne og differensiering av opplæring, ettersom dette er viktige aspekter ved prosesskvalitet. Studien har også avdekket at deltakernes behov for arenaer for å praktisere muntlig norsk, er en viktig del av prosesskvaliteten.

Kartlegging og differensiering

Kartlegging og differensiering er to sentrale faktorer for å optimalisere innlæringen for deltakerne og for å gi lærerne mulighet til å tilby tilpasset opplæring til den enkelte.

Både lærere og ledere vi har intervjuet peker på kartlegging som et område der de selv ønsker klarere rutiner. Formell og uformell kartlegging gjennomføres ved oppstart og underveis i læringsforløpet. Ved de undersøkte opplæringsstedene, begynner læringsforløpet med en formell kartlegging som har som formål å plassere deltakerne i riktig gruppe. De konkrete kartleggingsrutinene varierer mellom opplæringsstedene. Mens noen har formalisert sine rutiner, har andre opplæringssteder noe mer uklare strukturer for kartleggingen. Som funnene viser, er det imidlertid stort sett samme type informasjon man søker å kartlegge:

- språkkunnskaper
- skolegang

- arbeidserfaring
- ønsker/ambisjoner

Dette er informasjon som er helt avgjørende for å kunne tilby tilpasset opplæring. Informantene retter videre oppmerksomhet mot følgende kartleggingsrutiner som de mener er viktige for å sikre god kvalitet:

- Kartlegging av språkbakgrunn, morsmål og andre språk som deltakeren behersker muntlig og skriftlig. En slik grundig kartlegging ved oppstart kan dessuten hindre flytting mellom grupper underveis i løpet og dermed sikre mer kontinuitet for den enkelte.
- Bruk av tolk i kartlegging, fordi det sikrer presis informasjon om deltakers bakgrunn, ferdigheter, språknivå.
- Gjentatt kartlegging av deltakerens fremtidsambisjoner og -muligheter over tid – f.eks. som en del av karriereveiledningen.
- Kartlegging av syn og hørsel - er viktig å følge opp for at deltakerne skal få størst mulig utbytte av opplæring.

Både ledere og lærere peker på at selv om man kunne ønske seg bedre og mer formaliserte kartleggingsrutiner, er det i hovedsak ikke mangel på kartlegging som gjør differensieringsarbeidet vanskelig, men snarere opplæringsstedenes handlingsrom med tanke på å organisere løp som kan passe til den enkeltes nivå og progresjon.

Når det gjelder differensiering, opplever opplæringsstedene at de har begrensede muligheter til å differensiere mellom ulike grupper av deltakere. God differensiering/tilrettelegging kan likevel skje innad i mer heterogene grupper, selv om det kan være krevende. Våre intervjuer og observasjoner peker på at følgende praksiser kan bidra til å øke kvaliteten i differensieringsarbeidet:

- Arbeid i mindre grupper delt inn etter for eksempel norskferdigheter, morsmål eller progresjon. Tavleundervisning i full gruppe fremstår som utfordrende der det er svært ulike forutsetninger blant deltakerne.
- Bruk av digitale hjelpemidler, for eksempel ulike apper til deltakernes ipader, som gjør at læringstrykket kan holdes oppe selv om det foregår ulike aktiviteter i klasserommet.
- Grundige forberedelser av undervisningen for å finne individtilpassede læringsaktiviteter. Her er det viktig med kjennskap og tilgang til læringsressurser.
- Pedagogisk og funksjonell bruk av deltakernes morsmål eller andre språk deltakerne kan fra før (jf. kapittel 5).
- Gode relasjoner mellom lærer og deltakerne. Bli kjent med deltakernes livssituasjon og fremtidsplaner, og tilpasse praksis etter dette (jf. kapittel 6 og 7).
- Deltakelse i arbeidsrettede kurs kan være et virkemiddel for å differensiere og tilpasse språkundervisningen til den enkeltes behov.

Flerspråklighet som ressurs i opplæringen

Forskning peker på flere fordeler ved å benytte flerspråklige ressurser i språkopplæringen for voksne. Blant annet gir det mulighet til å differensiere undervisningen, deltakere får tatt i bruk sine ressurser og kan enklere bli aktører i egen språklæring (jf. kapittel 3). Alle opplæringsstedene som har vært gjenstand for våre undersøkelser, har på en eller annen måte forholdt seg til flerspråklighet som noe

som kan bidra positivt til språklæring. Ved flere av opplæringsstedene forteller lærere at de tar i bruk deltakernes tidligere opparbeidede språkferdigheter som ressurs i undervisningen, f.eks. ved bruk av engelsk som støttespråk på høyere nivåer, eller ved at deltakere som snakker samme språk hjelper hverandre. I undersøkelsen har vi valgt ut to opplæringssteder som har en særskilt satsing på bruk av flerspråklige ressurser i undervisningen, omtalt som flerspråklighets-caset og språkhjelper-caset.

Flerspråklighets-caset og språkhjelper-caset har tatt i bruk flere grep for å sørge for god bruk av flerspråklighet i undervisningen. Både våre observasjoner og intervjuer ved disse opplæringsstedene, gir oss innblikk i undervisning preget av kunnskapsbasert praksis og anerkjennelse av deltakerne og deres ressurser. Ved ett av opplæringsstedene er bruk av flerspråklighet som ressurs en klar strategi fra ledelsens side, mens bruken av språkhjelpere ved det andre opplæringsstedet er initiert og ledet av en ildsjel blant lærerne. Sistnevnte modell virker mer sårbar, så lenge den i hovedsak hviler på en ildsjel i personalet.

I *flerspråklighets-caset* er hovedgrepet at flerspråklige lærere og assistenter benyttes systematisk i undervisningen. I undervisningen inndeles deltakere i grupper basert på tidligere tilegnede språk, slik at de både kan få støtte fra flerspråklig lærer eller assistent og av meddeltakere. I tillegg organiserer opplæringsstedet leksehjelp på flere språk, i samarbeid med eksterne organisasjoner. Et annet godt grep er at norskspråklige lærere trekker inn flere språk i sin egen undervisning. Dette bidrar til å anerkjenne morsmål og andre tidligere tilegnede språk. Vi har også merket oss at dette opplæringsstedet tar i bruk ulike virkemidler for å muliggjøre bruk av flerspråklige ressurser inn i ordinære grupper, slik som FUNK-midler²⁸ og PPT. Det viser betydningen av kreative og kunnskapsrike ledere som utnytter handlingsrommet til det fulle.

Ved *språkhjelper-caset* får deltakere som har fått en del opplæring på spor 2 og har oppnådd et rimelig høyt språklig nivå, tilbud om kurs for å fungere om språkhjelpere på spor 1. Språkhjelperne brukes både i ordinær undervisning og i ekstra undervisningsøkter i språkhomogene grupper, og blir vanligvis forberedt før undervisningsøktene de skal delta i. Denne modellen krever at lærerne er villige til å «slippe» kontrollen (i den forstand at de ikke alltid selv forstår hva som sies), og samtidig være bevisst hvordan de bruker språkhjelperne. Lærerne formidler både gjennom ord og handling at deltakernes språklige ressurser har verdi og at det ikke er juks å bruke eget språk. Vi merker oss også at både kursingen og bruken av språkhjelpere bygger på tidligere utviklet kunnskap, og at lærerne jobber systematisk med å dokumentere effekten. Eksempelet viser dessuten betydningen av samarbeid; lærerne samarbeider med andre utenfor institusjonen, og språkhjelpermodellen er utviklet i samarbeid med annen voksenopplæring.

Ved begge disse opplæringsstedene erfarer de at å gi støtte på morsmålet, har betydning for progresjonen - særlig på lavere nivåer. I samtaler med deltakere, lærere og ledere har både sosiokulturelle og instrumentelle fordeler ved bruk av flerspråklige ressurser blitt trukket frem:

- Deltakerne får brukt muntlige og/eller skriftlige språkferdigheter de allerede har, og kan bygge videre på dette.
- Lærere og deltakere får mulighet til å snakke et voksent språk, og gå inn i mer abstrakte begreper. Deltakerne får diskutert problemstillinger på et mye høyere nivå enn ellers når de kan bruke morsmålet sitt.

²⁸ Tilskudd for bosetting av personer med nedsatt funksjonsevne eller atferdsvansker

- Språkstøtte gir mulighet for å gå inn i metaspråklige samtaler og utvikle deltakernes metaspråklige kompetanse.
- Lærerne får mulighet til å forklare rammene og konteksten for det de underviser, og samtaler på deltakernes morsmål kan bekrefte at undervisning og beskjeder på norsk er forstått.
- Språkstøtte gjør deltakerne tryggere i læringssituasjonen, og språklæringsarbeidet blir mer deltakeraktivt og mindre lærerstyrt. Dette kan bidra til at opplæringen oppleves som mer relevant, og til deltakernes investering i språklæringen.
- Flerspråklige ansatte kan ha en viktig sosial funksjon ved at de er gode forbilder fordi de har noe til felles med deltakerne, og språkhjelpere kan ha viktig kunnskap om og erfaring med deltakernes sosiale og kulturelle bakgrunn.

Ved språkhjelper-caset pekes det også på at deltakere som benyttes som språkhjelpere, selv kan ha utbytte av det, blant annet gjennom å få utviklet sin egen metaspråklige bevissthet (jf. Alver & Dregelid, 2016).

Selv om det generelt har vært stort engasjement for bruk av flerspråklige ressurser ved alle opplæringsstedene i undersøkelsen, har det likevel kommet frem flere utfordringer. Deltakerne selv har pekt på at undervisning og samtaler på flere språk, kan medføre støy og «kaos» i gruppen. Enkelte deltakere kan også ha motvilje mot bruk av andre språk enn norsk i undervisningen, fordi de ønsker å prioritere norsk, eller har traumer/vonde assosiasjoner knyttet til morsmålet. For opplæringsstedenes del finner vi følgende utfordringer:

- Det er utfordrende å finne flerspråklige lærere som behersker de språkene det er størst behov for til enhver tid, og det er utfordrende at mange flerspråklige lærere og assistenter jobber i små stillingsbrøker og får svak tilknytning til opplæringsstedet.
- Det stiller store krav til læreren, både når det gjelder kunnskaper, forarbeid og evnen til å improvisere i de konkrete undervisningssituasjonene.
- Det kan være vanskelig å få tak i undervisningsmateriale på flere språk.
- Enkelte ledere mangler kunnskap eller vilje til å prioritere flerspråklige ansatte.
- Språkhjelperordningen er avhengig av interesse hos deltakere på høyere spor, som dessuten bare er midlertidig tilgjengelig. Det kan gjøre det vanskelig å få et stabilt tilbud over tid. Kursingen er også ressurskrevende.
- Ved språkhjelper-caset trekkes det også frem som en utfordring at ordningen ikke godkjennes som språkpraksisplass av NAV, som har ansvar for introduksjonsprogrammet her. En slik godkjenning kunne gjort det enklere å rekruttere språkhjelpere.

I lys av de fordelene og utfordringene vi har avdekket, ser vi noen mulige grep som kunne ha styrket kvaliteten i flerspråklighetstilbudet ytterligere. En mulighet kunne være å kombinere fast ansatte flerspråklige lærere og assistenter med kursing og bruk av språkhjelpere. På denne måten ville de flerspråklige lærerne vært inkludert i lærerkollegiet og utgjøre en stabil ressurs. Også i perioder når det er få deltakere som snakker de samme språkene som de flerspråklige lærerne, vil de være ressurser, blant annet på grunn av sin erfaring som flerspråklige (og kanskje som minoritet) og sin metaspråklige kompetanse. En annen mulighet ville være å utvikle språkhjelperordningen slik at det kan regnes som språkpraksis. Dersom læresentrene også ansetter flerspråklige lærere og assistenter, ville det for enkelte deltakere kunne være et mulig fremtidig yrke. Det kan også tenkes at lærere ved opplæringssteder med færre muligheter til å trekke inn flerspråklige ressurser i vesentlig omfang, kan gjøre noen grep for å trekke inn deltakernes morsmål og tidligere tilegnede språk som ressurs i

undervisningen. Dette innebærer at lærerne ikke må frykte at det av og til snakkes på språk de ikke selv behersker.

Arbeidsretting av norskopplæringen

Overordnet sett finner vi at alle opplæringsstedene i vårt utvalg, også de som har en satsing på flerspråklighet i undervisningen, er svært opptatt av å arbeidsrette norskopplæringen, og arbeidsplassbasert opplæring er utbredt på alle språknivåer. Både ledere, lærere og deltakere mener at arbeidslivsperspektiver er viktige innen norskopplæringen, og at deltakerne stort sett har godt utbytte av arbeidsrettingen. Opplæringsstedene er opptatt av at tilbudet skal være kunnskapsbasert, for eksempel når det gjelder hva som skal til for å få et godt utbytte av praksisopphold. Den største utfordringen for opplæringsstedene er at arbeidsrettingen krever mye ressurser dersom man skal jobbe kvalitativt godt, noe det ikke synes å være godt nok tilrettelagt for, verken fra statlig eller kommunalt nivå.

De faglige begrunnelsene som opplæringsstedene gir for å vektlegge arbeidsretting, handler overordnet sett om disse forholdene:

- Praksisutplassering gir deltakerne mulighet til å lære språket i autentiske situasjoner og settinger.
- Praksisutplassering øker deltakernes motivasjon ved at de får aktivert sine ressurser, får anvendt språket, opplever mestring og blir mer klar over hva som kreves av språklige ferdigheter i arbeidslivet.
- Arbeidsrettede kurs en måte å differensiere opplæringen på til ulike deltakeres behov.
- Praksisutplassering bidrar til å gjøre deltakerne «ansettbare» gjennom at de får mer kunnskap om og bedre forståelse av det norske arbeids- og samfunnslivet, og øker sin formelle kompetanse i tilfeller der språkopplæring kombineres med formell opplæring.

Begrunnelsene som opplæringsstedene oppgir for arbeidsrettingen, ser med andre ord ut til å være faglig funderte. Deltakerne gir uttrykk for mye av det samme i intervjuene. De forteller at praksis gir mengdetrening, mulighet for å høre og bruke autentisk språk og dermed en raskere progresjon i språklæringen. Videre trekker flere av deltakerne frem at praksis bidrar til økt kunnskap om det norske arbeidslivet, at man får referanser og et utvidet nettverk.

Basert på både egne erfaringer og tidligere forskning, er opplæringsstedene dessuten opptatt av at deltakerne ikke automatisk lærer språket ved å komme ut på en arbeidsplass. Vår undersøkelse viser at det er av stor betydning å anlegge en *helhetlig tilnærming med kvalitet i alle ledd* for å oppnå gode, arbeidsrettede kvalifiseringsløp for deltakerne. En slik tilnærming innebærer blant annet:

- at det jobbes systematisk med *forberedelser* til praksisutplasseringer
- at undervisningen tilrettelegges på en måte som skaper *samspill* mellom arbeidsplass og klasserom
- at det gis god og *tett oppfølging* av deltakere, arbeidsgivere og samarbeidspartnere
- at det legges til rette for *språkpraktisering* og for *inkludering* i det kollegiale fellesskapet på praksisplassen

Det siste punktet, som særlig kom frem i deltakerintervjuene, forutsetter at arbeidsgiverne må ha en viss forståelse for hva oppholdet skal bidra til. Våre funn er dermed på linje med forskning som viser at i de tilfellene der det blant annet er godt samarbeid mellom opplæringssted og praksisbedrift, vil

språkopplæring i samarbeid med arbeidslivet kunne være gunstig både for motivasjon og språklæring (Sandwall, 2013 og Pedersen, 2016).

Når det gjelder *forberedelsene* til praksis, tyder casestudiene våre på at følgende forutsetninger er viktige for at deltakerne skal få et godt språklig utbytte av praksisen:

- Deltakerne må ha *mer enn grunnleggende norskferdigheter* før praksisoppholdet for å kunne kommunisere om fag på en arbeidsplass, og tidspunktet for utplasseringen bør derfor vurderes nøye.
- Det må være *tilstrekkelig tilgang på relevante praksisplasser*.
- *Praksisplassen må egne seg for språklæring* ved at deltakerne får mulighet til å inngå i språklige kontekster som har relevans for faglig og sosial bruk av norsk.
- Deltakere trenger *grunnleggende kunnskap om det norske arbeidslivet og sosiale koder* også før de blir utplassert.
- Valg av praksisplasser må *individuell tilpasses*, og deltakerne trenger i den forbindelse *mye veiledning* i arbeidet med å avklare ambisjoner, motivasjon og mål. Det er også viktig å ta høyde for at deltakernes ønsker for arbeidslivet kan endres underveis i opplæringen.

Både opplæringsstedene og deltakerne er svært opptatt av å skaffe deltakerne praksis som oppleves som *relevant* for den enkelte - enten ut fra tidligere erfaring eller ut fra fremtidsmål. Dette gjelder selv om ikke målet er at praksisen skal resultere i et arbeidsforhold på den aktuelle arbeidsplassen.

Deltakerne, lærere og ledere er samstemte i at det å få praktisert språket på en arbeidsplass som oppleves som relevant, er med på å skape mening i både tilværelsen og opplærings situasjonen, og kan gi en følelse av å være til nytte og bringe målet om arbeid nærmere. Det gir igjen deltakerne motivasjon i språklæringen. Funnene understøtter tidligere forskning som fremhever at et sentralt premiss for at deltakerne får et godt utbytte av praksis, er at praksisen er individuelt tilpasset enkelt deltakeres kvalifikasjoner, ønsker og mål (se blant annet Sandwall, 2013; Lillevik & Tyldum, 2018; Roberts, 2010). Videre at en språklæring hvor deltakerne føler at læringsinnsatsen bringer dem nærmere fremtidsplanene, kan gjøre deltakerne villige til å investere mer i læringen (jf. Norton, 2014).

Vi ser at opplæringsstedene mener det er en tidkrevende prosess å avklare deltakernes ønsker og mål for det videre livet sitt, og at deltakerne trenger mye veiledning i denne prosessen. Avklaringsarbeidet er et viktig element for å lykkes med å skaffe individuelt tilpassede praksisplasser, men er også viktig i et bredere perspektiv; både lærer- og deltakerintervjuer viser at man bør ta høyde for at deltakerne har behov for å repositionere seg i det norske samfunnet. Informantene tar til orde for at deltakerne må gis anledning til å reflektere over sine erfaringer i fortid og nåtid, som gir dem hjelp til å legge fremtidsplaner. I et slikt perspektiv blir det avgjørende at opplæringsstedene vier nok tid og oppmerksomhet om disse prosessene både i en kartleggingsfase og i den videre veiledningen som foregår som en del av språkopplæringen – noe særlig lærerne mener det ikke er nok anledning til.

Et grep som noen av opplæringsstedene har tatt, er å bruke ulike former for «mellomstasjoner» før deltakerne sendes ut på ordinære arbeidsplasser. På den måten får deltakerne trene seg på autentiske arenaer uten samme krav og forventninger som i det ordinære arbeidslivet. Vi har for eksempel sett at noen tilbyr praksis i frivillig sektor for deltakere på lavere språknivå. I kurstilbudet som sikter mot delkompetanse i et yrkesfag (DELKOMP), fungerer skolens verksted som en arena hvor deltakerne får øvd på språklige og faglige ferdigheter - i en trygg setting med tett oppfølging - før de skal ut i praksis.

Et annet sentralt element i den helhetlige tilnærmingen vi observerte, er at opplæringsstedene har en gjennomgående høy faglig bevissthet om betydningen av å skape samspill mellom undervisningen i

klasserommet og det språket deltakerne har bruk for i arbeidslivet. Ved de tre arbeidsrettede kursene observerte vi flere eksempler på gode praksiser for å oppnå et slikt samspill, blant annet:

- Lærerne gir deltakerne konkrete verktøy og oppgaver i klasserommet, som de skal ta i bruk på praksisplassen.
- Språklige erfaringer fra praksisplassen og arbeidslivet bringes inn og bearbeides i klasserommet.
- Lærerne er gjennomgående opptatt av å sette deltakerne inn i rammene for og formålet med både den enkelte arbeidsøkt og opplæringen som sådan.
- Lærerne er opptatt av funksjonelt språk som deltakerne vil få bruk for i arbeidslivet. Graden av abstraksjon og bruk av konkreter i undervisningen, varierer etter deltakergruppens språknivå.

Blant de tre arbeidsrettede kursene vi har studert, synes det som om de kursene som retter seg mot spesifikke målgrupper hvor deltakerne er omtrent på samme nivå, har lignende behov eller skal ut i samme bransje, har særskilt gode forutsetninger for å skape samspill mellom undervisningen i klasserommet og det språket deltakerne har bruk for i arbeidslivet. Å bidra til å gi deltakerne formelle kvalifikasjoner parallelt med språklæring, virker å gi deltakerne godt utbytte. Å innrette kurstilbudet etter behov i lokalt og regionalt arbeidsmarked, fremstår også som svært gunstig.

Når det gjelder oppfølging på praksisplassen, understreker tidligere undersøkelser (se blant annet Sandwall, 2013; Gregersen & Sletten, 2015) at tett oppfølging av deltakere og god samordning mellom praksisutplassering og norskopplæringen, er viktig for å oppnå gode, arbeidsrettede kvalifiseringsløp for voksne innvandrere. Vår casestudie understøtter dette, og opplæringsstedene ser tydelig betydningen av god oppfølging, særlig av deltakere på lavere språknivåer. Tett oppfølging vurderes som viktig både for deltakernes læringsutbytte og kontakten med arbeidsgiver, men også for at lærerne skal få nødvendig kunnskap de kan bringe inn igjen i klasserommet, og for å videreutvikle kurstilbudet. Det fremstår likevel som utfordrende å lykkes med kvalitetsmessig god oppfølging, fordi ledere og lærere melder om at det er tid- og ressurskrevende. Det synes ikke som det er rammer for å prioritere tett oppfølging ved siden av lærernes undervisningsansvar. Dette er særlig uttalt der lærerne har ansvar for å både å finne praksisplasser og å følge opp alle aktuelle parter under praksisoppholdet.

Arenaer for muntlig praktisering

Et poeng som kommer frem i flere av deltakerintervjuene, er betydningen av å praktisere norsk muntlig. Deltakerne gir på ulike måter uttrykk for at de har behov for å bruke det norske språket mer muntlig for å få til det å sitte, for å høre hvordan norskspråklige snakker seg imellom og hva slags språk de bruker i autentiske situasjoner. Dette er i tråd med læringsteorier som peker på viktigheten av autentisk språklig input og interaksjon (Kulbrandstad & Ryen, 2018) og læring i et fellesskap (Pedersen, 2016), for å lære seg et andrespråk. Også tidligere brukerundersøkelser blant deltakere i norskopplæring, har understreket behovet for å praktisere norsk (Lillevik & Tyldum, 2018).

Bruk av arbeidspraksisbasert opplæring, er en slik autentisk arena. I tillegg har vi i vår undersøkelse sett eksempler på at opplæringsstedene tar i bruk andre arenaer for muntlig praktisering, som språkkafé, leksehjelp og skoleverksted. Til tross for dette, etterlyser deltakerne enda *flere og bedre muligheter for å praktisere det norske språket*, og et bedre samspill mellom språkbruk på skolen og livet utenfor. Deltakerne opplever med andre ord et behov for å være en del av ulike fellesskap eller

diskurssamfunn for å utvikle språket sitt i meningsfull samhandling med andre (jf. Dysthe, 2001), utover det skolen kan tilby.

Vår undersøkelse tyder altså på at det kan være behov for mer bevissthet om og systematikk i opplæringsstedenes arbeid med å legge til rette for muntlig praktisering som en del av språkopplæringen. At opplæringsstedene har et ansvar for å legge til rette for muntlig praktisering i autentiske miljøer og situasjoner, skyldes at deltakere gir uttrykk for at de ellers *ikke har tilgang på arenaer som muliggjør slik praktisering*. Dette kan på den ene siden påvirke deltakernes mulighet og motivasjon for å lære språket, og det gir noen deltakere klart uttrykk for. Spørsmålet blir hvor langt opplæringsstedenes ansvar skal strekke seg på dette området – sett i lys av at ett av formålene med introduksjonsloven er å styrke deltakernes mulighet til å delta i samfunnslivet. Funnene belyser uansett at økt oppmerksomhet på arbeidsretting ikke må gå på bekostning av kvalifisering til deltakelse i øvrig samfunnsliv, og at «autentiske» arenaer ikke trenger å være begrenset til det ordinære arbeidslivet.

Hva betyr strukturkvaliteten for god pedagogisk praksis?

En viktig del av studien har vært å undersøke hvordan strukturkvalitet og prosesskvalitet spiller sammen; Hvilke faktorer ved strukturkvaliteten er det som hemmer, eventuelt fremmer, opplæringsstedenes mulighet til å tilby en opplæring med god prosesskvalitet? Vi har i dette oppdraget valgt å se nærmere på følgende aspekter ved strukturkvalitet: 1) lærerkompetanse 2) gruppestørrelse og gruppesammensetning 3) økonomi og deltakerantall og 4) regelverk og sektorstyring. Oppsummeringen som følger, er strukturert etter denne rekkefølgen.

Kompetanse og arbeidsdeling ved opplæringsstedene

Utdanningsforskning viser at lærerkompetanse er en av innsatsfaktorene som har påvirkning på deltakernes læringsutbytte. Selv om man har forsket lite på dette innen norskopplæringen, har det de senere årene blitt lagt større vekt på kompetanse i voksenopplæringssektoren. Man har vært særlig opptatt av at lærerne har formell kompetanse i norsk som andrespråk (NOA). Vi har undersøkt hva slags kompetanse lærere og andre ansatte på casestedene har, hvordan ulike typer kompetanse tas i bruk og hvordan ulike aktører vurderer betydningen av de ansattes kompetanse.

Opplæringsstedene i vår studie er alle opptatt av høy formell kompetanse blant lærerne, og norsk som andrespråk sees som særlig relevant. Både lærere og ledere mener at en faglig fordypning i norsk som andrespråk gir en bedre forståelse av språkstruktur både i norsk språk og sammenlignet med andre språk. Videre gir det en bedre forståelse av ulike læringssystemer og den konteksten språkopplæringen foregår innenfor.

Flere ledere og lærere trekker imidlertid frem at en bredde i ulike faglige fordypninger har sine fordeler. Det er avgjørende at lærerne har en forståelse for voksenpedagogiske prinsipper. I tillegg erfarer opplæringsstedene at flerkulturell pedagogikk og flerspråklig kompetanse er viktig. Flerspråklige assistenter, lærere og språkhjelpere er viktige for norskopplæringen ved våre casesteder. Alle aktørgrupper mener dette bidrar til både raskere og dypere språkinnlæring blant deltakerne. Flerspråklige lærere og assistenter er også viktige som forbilder og kulturelle brobyggere for deltakerne. På den måten kan de også ha betydning for integreringen.

Et annet hovedfunn er at det stilles høye krav til hva lærerne skal håndtere. Casestudien viser at undervisningssituasjonen og deltakergruppen krever ferdigheter og kompetanse fra lærerne som ikke nødvendigvis er dekket opp gjennom utdanningen i norsk som andrespråk eller andre relevante videreutdanninger. Det gjelder blant annet det relasjonelle aspektet; det å for eksempel håndtere deltakernes psykiske helseplager, som kan være et hinder for læring. Det handler om behovet for karriereveiledning/-læring som del av opplæringen og ikke minst den økende oppmerksomheten om arbeidsretting.

Flere av våre opplæringssteder har derfor valgt å benytte seg av andre funksjoner eller yrkesgrupper for å avlaste lærerne i enkelte av oppgavene, og viser til gode erfaringer med det. Det dreier seg f.eks. om praksiskoordinatorer, studieveiledere eller undervisere i bransjespesifikke kurs. Vår studie viser at slike spesialiserte funksjoner som kan utfylle lærernes oppgaver, bidrar til en bedre tilrettelegging for og oppfølging av deltakerne. Når lærerne avlastes, kan de rette sin oppmerksomhet mot den språklige oppfølgingen.

Opplæringsstedene som legger opp til slike former for arbeidsdeling, har tatt innover seg at lærerne verken er utdannet til eller har ressurser til å følge opp alle områdene som det er behov for. En slik organisering ser imidlertid ut til mer å kjennetegne enkeltkurs fremfor tilbudet som helhet. Også bruken av flerspråklig kompetanse, ser ut til å være lite institusjonalisert. For casestedene virker både tilgang på kvalifisert personale, økonomi samt mangelfull kunnskap om betydningen av og bruken av flerspråklige undervisere, å være barrierer for økt bruk. Vår undersøkelse kan med andre ord tilsa at dette er et område hvor myndighetene kan jobbe mer målrettet for å øke kompetansen om og bruken av flerspråklighet som ressurs.

Vi finner også at det er vanskeligere å spre kunnskap om og å utvikle felles praksiser for satsinger som er avhengig av lærerengasjement og som i mindre grad er lederstyrt. Ved flere av opplæringsstedene synes nemlig praksiser for arbeidsretting og/eller flerspråklighet å være knyttet til enkeltkurs eller enkeltlæreres kompetanse, snarere enn at det gjennomsyrrer den øvrige praksisen ved opplæringsstedet. Tilbud og ordninger som er avhengig av ildsjeler i personalet, vil være mer sårbare enn tilbud som er mer institusjonalisert og forankret i en klar strategi fra ledelsens side.

Casestudiene viser videre at det er viktig at opplæringsstedet jobber systematisk med å evaluere ulike satsinger, kurs og praksiser. Generelt ser det også ut til å være potensiale for mer deling på tvers av faglig fellesskap ved hvert enkelt opplæringssted, både om satsinger og resultater av dem, men også som en del av den kontinuerlige faglige utviklingen.

Gruppestørrelse og -sammensetning

Vi har sett at opplæringsstedene opplever at de har begrensede muligheter til å differensiere norskopplæringen til den enkeltes nivå og progresjon. Dette ser blant annet ut til å henge sammen med sammensetning av og størrelse på gruppene. Lærere og ledere peker på følgende utfordringer knyttet til differensiering:

- for store grupper
- store nivåforskjeller innad i gruppene
- deltakerne har ulike faglige og kognitive forutsetninger for å inngå i læreprosesser
- ulik oppholdstid fører til ulik erfaring med norske kontekster

Kursdeltakerne peker særlig på store grupper hvor deltakerne er på mange ulike nivåer og har ulik progresjon, som store utfordringer. Man ser altså at både ledere, lærere og deltakere trekker frem noen av de samme utfordringene knyttet til differensiering. Basert på våre funn, er det grunn til å hevde at rammebetingelser som gruppestørrelse og muligheter for å undervise i mer homogene grupper, påvirker kvaliteten på undervisningen som tilbys den enkelte. Manglende muligheter til å tilby opplæring i mindre og mer homogene grupper, henger tett sammen med forhold som opplæringsstedene opplever at er utenfor deres kontroll. Dette dreier seg for eksempel om synkende deltakerantall og økonomiske rammevilkår, som vi vil utdype under.

Betraktninger om spor 2

Som omtalt i metodedelene av rapporten, skulle undersøkelsen i utgangspunktet konsentrere seg om spor 2-deltakere. Det skyldes at et flertall av deltakerne i norskopplæringen plasseres på dette sporet, og at forskningen her er begrenset. En slik sentrering ble imidlertid utfordrende å få til, fordi kurstilbudene og undervisningen vi har fordypet oss i, ofte bestod av deltakere med ulik spor-tilknytning. I noen sammenhenger var for eksempel deltakeres mål for opplæringen, vel så avgjørende for at de deltok på et kurs, som hvilke spor de kunne sies å tilhøre. I tillegg oppgir opplæringsstedene at begrenset økonomisk handlingsrom, gjør at de nå i større grad slår sammen undervisningsgrupper på tvers av spor.

Det casestudien *har* avdekket om spor 2, er at disse deltakerne plasseres i de største undervisningsgruppene på alle opplæringsstedene, noe som gir et stort spenn i nivå innad i disse gruppene. En del av spor 2-deltakerne er også demotiverte og sliter med posttraumatisk stress. Når de samtidig plasseres i de største gruppene, blir tilpasningen for deltakere med slike utfordringer vanskelig. En del informanter opplever det som mer krevende å finne egnede praksisplasser til deltakere på spor 1 og 3, enn spor 2-deltakere. Et annet poeng, er at deltakere og lærere ved språkhjelper-caset mener støtte på språk deltakerne kan fra før, også kunne ha vært nyttig for deltakere på spor 2. Dette er imidlertid ikke prioritert ved opplæringsstedene vi har besøkt.

Regresjonsanalysene vi har gjort, viser at spor-tilknytning er den klart viktigste faktoren for å forklare prøveresultatene. Selv når man kontrollerer for andre faktorer, som oppholdsgrunnlag, opprinnelsesland og fravær, oppnår spor 3-deltakere bedre resultater enn spor 2-deltakere, som igjen gjør det bedre enn spor 1-deltakere. Spor-plasseringen gjøres først og fremst med utgangspunkt i deltakernes erfaring med skolegang. Spor-tilhørigheten kan dermed være et uttrykk for deltakernes utdanningsnivå, og våre analyser tyder på at det er reelle forskjeller mellom deltakere på ulike spor, og at forskjellene gir seg utslag i prøveresultatene. Casestudien tyder på sin side på at inndeling etter spor ikke alltid er den mest hensiktsmessige måten å dele inn deltakergruppene på i praksis.

Økonomiske rammevilkår og styring av sektoren

Samlet sett tydeliggjør vår casestudie hvordan kvaliteten på opplæringen på mange måter betinges av forhold som er utenfor opplæringsstedenes kontroll. Tilgang på nødvendig kompetanse, som vi allerede har nevnt, er én faktor. Økonomiske ressurser og synkende deltakerantall er andre. I vår undersøkelse, som har basert seg på et best praksis-utvalg, er det ikke mangel på kunnskap om hva som gir god kvalitet som begrenser muligheten til å tilby et godt og tilpasset opplæringstilbud. Det handler i stor grad om at opplæringsstedet ikke har tilstrekkelig ressurser og handlingsrom til å prioritere innsatsen som skal til. Vi har blant annet sett at opplæringsstedene opplever at de ikke har

tilstrekkelig mulighet til å differensiere opplæringen til individuelle behov eller til å følge opp tett nok mens deltakerne er i praksis.

Dette er utfordringer som gjelder på tvers av opplæringsstedene, men som ser ut til å variere etter bl.a. opplæringsstedets størrelse, kommuneøkonomi og organisering. For eksempel har de mindre opplæringsstedene større utfordringer med å dele deltakerne inn i undervisningsgrupper etter språklig nivå og progresjon, enn det de store opplæringsstedene har. Det er dessuten en tendens til at det er de store opplæringsstedene i vårt caseutvalg som har rom for å ansette spesialiserte funksjoner som kan utfylle lærernes oppgaver.

Nedgangen i flyktningeankomster er også merkbar for opplæringsstedene. Ettersom tilskudd til opplæring tildeles per deltaker, opplever opplæringsstedene at det økonomiske handlingsrommet blir mindre. Opplæringsstedene ser seg nødt til å innføre effektiviseringstiltak som ser ut til å gå på tvers av faglige vurderinger. For eksempel blir bredden, differensieringen og intensiviteten i tilbudet redusert. Mens man i «nedgangstider» kunne sett for seg at gruppestørrelsen gikk ned og slik sett ga muligheter for bedre tilrettelegging, ser vi at man isteden må slå sammen grupper, som gir et større nivåspenn i gruppene. Samtidig legges vellykkede prosjekter og kurstilbud rettet mot spesifikke målgrupper ned på grunn av få deltakere. Nedgangen i antall deltakere, og de økonomiske rammevilkårene, påvirker altså muligheten for å tilby et differensiert og tilrettelagt opplæringsløp til deltakerne, som er en viktig del av prosesskvaliteten.

Selv om opplæringsstedene opplever at rammevilkårene i stor grad påvirker prosesskvaliteten, ser vi at opplæringsstedene har strategier for å bøte på konsekvensene av dette. Flere opplæringssteder søker for eksempel aktivt på ulike former for tilskuddsbasert utviklingsarbeid, og utstrakt bruk av digitale verktøy gjør tilretteleggingen noe enklere. Ett opplæringssted vurderer dessuten mer regionalt samarbeid for å få tilstrekkelig med deltakere til å kunne opprettholde kurs rettet mot bestemte målgrupper. Det er imidlertid verdt å merke seg at parallelt med at opplæringsstedenes inntekter synker, opplever de stadig større forventninger til hva som ligger under norskopplæringens ansvarsområde. Vi har i rapporten vist at opplæringsstedene opplever press om å få deltakerne raskt ut i arbeid, samtidig som språkkravene i arbeidslivet stadig blir høyere. Fra statlig hold legges det større vekt på både utdannings- og arbeidsrettet norskopplæring, og politikkforslag går også i retning av at en del deltakere skal få kortere tid i opplæringen. Opplæringsstedene skal altså være mer utviklingsorienterte, opplæringen mer effektiv og målrettet, og det i en situasjon der de opplever å ha et redusert økonomisk handlingsrom. Som en følge av dette, registrerer vi at flere av opplæringsstedene har behov for å avgrense rammene for hva som skal være deres samfunnsoppdrag. Samtlige opplæringssteder uttrykker dessuten behov for en faglig forankring i opplæringssektoren for å kunne prioritere faglig pedagogisk kvalitet i møte med andre krav og forventninger.

Både lærerne og deltakerne vi har intervjuet, er dessuten opptatt av at deltakerne skal delta på og mestre flere arenaer enn arbeidslivet. Dette er i tråd med ett av introduksjonslovens formål om å styrke deltakernes mulighet til å delta i samfunnslivet. I den sammenheng er det viktig at målet om arbeidsretting av norskopplæringen ikke kun blir instrumentelt rettet mot enkeltyrker eller bransjer eller går på bekostning av målet om å gi deltakerne ferdigheter og språklig kompetanse som er relevant for å delta i øvrig samfunnsliv. Deltakerne skal dessuten inn i et arbeidsliv som stiller store krav til omstilling, og evnen til å fortsette å lære blir avgjørende. I det lyset må det være et mål for

norskopplæringen at deltakerne får tilstrekkelige norskspråklige ferdigheter til å håndtere et foranderlig arbeidsliv.

Videre forskning

Våre undersøkelser og analyser har avdekket at det trengs mer kunnskap på flere områder innenfor norskopplæringen.

Et av våre funn er at arbeidsrettet norskopplæring er svært ressurskrevende, og at mangel på tid og ressurser gjør det utfordrende å sikre god nok kvalitet i alle ledd av opplæringen. Vi ser et behov for mer kunnskap om hvordan man kan legge til rette for gode rammevilkår for arbeidsrettet norskopplæring, som også tar høyde for kommunenes ulikheter. Deltakernes utbytte av ulike type arbeidsrettede tilbud bør også studeres nærmere. Det gjelder både tilbud som vektlegger arbeidsrettet norskopplæring og tilbud som kombinerer norskopplæring med formell utdanning/opplæring. Hvilken betydning økte språkkrav i en rekke bransjer får for deltakernes muligheter i arbeidslivet, er også en problemstilling som bør følges tett fremover.

Vi har gjennom denne undersøkelsen vist flere eksempler på hvordan man kan ta i bruk flerspråklighet som ressurs i norskopplæringen. Vi har imidlertid kun gått i dybden på temaet ved to opplæringssteder, og det er derfor fortsatt et stort behov for kunnskap om opplæringsmodeller om flerspråklighet som ressurs i opplæringen. Som Randen et al. (2018) peker på, trengs det forskning på hvordan morsmålet rent instrumentelt kan bidra til å fremme innlæring av norsk, men også på utvikling av didaktiske modeller som tar utgangspunkt i et ressursperspektiv på deltakeren.

Som resultatene våre viser, kan både arbeidsretting av opplæringen og bruk av flerspråklige praksiser, gi gode muligheter for differensiering. Det er likevel et stort behov for mer kunnskap om hvordan slik differensiering mer konkret kan gjennomføres i klasserommet.

Vår undersøkelse tyder også på at myndighetene bør følge nøye med på hvilke konsekvenser det synkende deltakerantallet får for kvaliteten på opplæringen. Dette er også noe som bør undersøkes bredt. I den sammenheng bør man forsøke å finne fram til tiltak og/eller gode grep som kan bøte på slike utfordringer.

Casestudien viser at opplæringsstedene opplever det som utfordrende å skulle balansere ulike mål gitt av hhv. opplærings-, integrerings-/arbeidssektoren og helsesektoren og at de har behov for å avgrense rammene for hva som skal være deres samfunnsoppdrag. Opplæringsstedene uttrykker behov for en faglig forankring i opplæringssektoren. Vi anbefaler at det innhentes kunnskap om hva den organisatoriske forankringen og den kommunale ledelsens faglige og økonomiske prioriteringer, betyr for den faglige utøvelsen og utviklingen av norskopplæringen – sett i forhold til samfunnsmandatet.

Som pekt på tidligere i rapporten, trengs det også forskning på om deltakere som kun har rett og plikt til norskopplæring, får et norskopplæringstilbud av dårligere kvalitet enn deltakere i introduksjonsprogram. Funn fra vår caseundersøkelse tyder på at førstnevnte gruppe får en mindre grundig kartlegging, mindre oppfølging av opplæringsstedet og færre undervisningstimer i uka. Vi ser også behov for mer kunnskap om hvordan norskopplæringen bedre kan ivareta deltakeres behov for muntlig praktisering av norsk på autentiske arenaer, også utenom ordinær språkpraksis. Videre viser våre funn at karrierelæring bør få en tydeligere rolle i norskopplæringen, og det trengs kunnskap om hvordan dette kan ivaretas.

Vi har på nasjonalt nivå gjort noen overordnede analyser av opplæringsstedenes bidrag til prøveresultater som tar høyde for hvilken deltakergruppe de har. Analysene gir en indikasjon på hva opplæringsstedenes innsats betyr. Dette er et utforsket felt innen norskopplæringen, og vi mener det bør følges opp i framtidige forskningsprosjekter.

Litteratur

- Anderson, P. og Fejes, A. (2010). Mobility of knowledge as a recognition challenge: experiences from Sweden. *International Journal of Lifelong Education*, 2010 (29 (2)), 201-218.
- Alver, V. og Dregelid, K. M. (2016). "Vi kan lære som vanlige folk" - Morsmålsstøttet undervisning. *Bedre skole*, 2016 (1), 12-17. Hentet fra: https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_1_2016/UTD-BedreSkole-0116-WEB_alver_dreglid.pdf
- Alver, B. G. og Øyen, Ø. (1997). *Forskningsetikk i forskerhverdag. Vurderinger i praksis*. Oslo: Tano Aschehoug
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2012). *En helhetlig integreringspolitikk*. Meld. St. 6 (2012-2013). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/>
- Berg, L. (2015). *Voksenlærernes kompetanse og kompetansebehov*. Hentet fra: <https://www.kompetansenorge.no/>
- Berge, T. og Birkeland, P. (2018). *Kartlegging av kommunenes bruk av helsesøster i norskopplæringen*. Hentet fra: <https://www.kompetansenorge.no/>
- Birkeland, P., Midtbø, T. & Ulven, C.H. (2019). *Resultater for norskprøven for voksne innvandrere 2014-2017*. Hentet fra: <https://www.kompetansenorge.no/>
- Birkeland, P., Tkachenko, O. og Ulven, C. H. (2019). *Krav til norskferdigheter ved ansettelse*. Hentet fra: <https://www.kompetansenorge.no/>
- Block, D. (2007). The Rise of Identity in SLA Research, Post Firth and Wagner (1997). *The Modern Language Journal*, 2007 (91), 863-876. Hentet fra: www.jstor.org/stable/4626137
- Carlsen, C. H. (2019, 31. oktober). Språkkrav i arbeidslivet. Hentet fra: https://www.kompetansenorge.no/contentassets/b59a30f6d35e4bb3a7506a4df8988c7b/carlsen_kompetansetrokost_kompetansenorge_311019_.pdf
- Collier, V. P. (1987). Age and Rate of Acquisition of Second Language for Academic Purposes. *TESOL Quarterly*, 1987 (21(4)), 617-641. Hentet fra: <https://doi.org/10.2307/3586986>
- Collier, V. P. (1989). How Long? A Synthesis of Research on Academic Achievement in a Second Language. *TESOL Quarterly*, 1989 (23(3)), 509-531.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 1979 (49 (2)), 222-225.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dahle, M., Lurfaldet, H., Monsen, M., Ervik, A. O. og Ryssevik, J. (2018). *Forberedende voksenopplæring. Evaluering av første forsøksår*. (ideas2evidence-rapport 6, 2018). Hentet fra:

<https://www.ideas2evidence.com/sites/default/files/Kvantitativ%20rapport%20FVO%202019%20071119.pdf>

- Darvin, R. and B. Norton (2014). Social Class, Identity, and Migrant Students. *Journal of Language, Identity & Education*, 2014 (13(2)), 111-117.
- Demie, F. (2011). English as Additional Language: A study of Stage of English Proficiency and Attainment. *Race Equality Teaching*, 2011 (29(3)), 12-15.
- Djuve, A. B., Kavli, H. C., Sterri, E. B. og Bråten, B. (2017). *Introduksjonsprogram og norskopplæring. Hva virker – for hvem?* (Fafo-rapport 2017:31). Oslo: Fafo
- Dysthe, O. (2001): Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. Dysthe, O. (red.) *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag
- Eisenhart, K. (1989). Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review*, 14 (4), 532-550. DOI: 10.2307/258557
- Engen, T.O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. I G.D. Berg & K. Nes. (red): *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Fejes, A. (2015). *Kortutbildade och vuxenutbildning. Underlagsrapport*. Hentet fra: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:905020/FULLTEXT01.pdf>
- García, O. & Baetens Beardsmore, H. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Gregersen, K. & Sletten, I. R. (2015). *Arbeidsretting av norskopplæringen. Vurderinger og anbefalinger*. Oslo: VOX.
- Gujord, A.-K. H. & Ragnhildstveit, S. (2018). Tverrspråkleg påverknad -status og trendar i norsk andrespråksforskning. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: perspektiver på læring og utvikling*, (s. 133-163). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hagen, J. E. (2006). Hvor norsk skal fremmedspråkliges norsk være? I H. Sandøy & K. Tenfjord (Red.), *Den nye norsken? Nokre peilepunkt under globaliseringa* (s. 124-146). Oslo: Novus
- Hakuta, K., Butler, Y. G. and Witt, D. (2000). *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency*. California: University of California.
- Hyltenstam, K., Axelsson, M. og Lindberg, I. (2012). *Flerspråklighet – en forskningsöversikt*. (Rapport nr. 5). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- IMDi. (2011). *Godt no(rs)k? Om språk og integrering*. Hentet fra: <https://www.imdi.no/>
- IMDi. (2020a). Tilskuddsordning for bosetting av personer med nedsatt funksjonsevne og/eller atferdsvansker 2020. (Rundskriv 05/2020). Hentet fra: <https://www.imdi.no/>
- IMDi. (2020b). Tilskotsordning for opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere for 2020. (Rundskriv 3/2020). Hentet fra: <https://www.imdi.no/>
- Isaksen, U.S. og Engen, T.O. (2015). Litterasitetsutvikling i en tospråklig kontekst. I M. Monsen (red.): *Tilpasset norskopplæring for voksne innvandrere: Tre empiriske eksempler*. Vallset: Oplandske bokforlag
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2016). Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere. (Rundskriv G-01/2016). Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/4b44b3ea29554b4aa1e9169829b75b78/g-01-2016.pdf>

- Kanno, Y. og Norton, B. (Red.). (2003). Imagined communities and educational possibilities. *A special issue of the journal of language, identity, and education*. Hentet fra: <https://ebookcentral.proquest.com>
- Kompetanse Norge. (2016, 2. desember). Arbeidsrettet opplæring. Hentet fra: <https://www.kompetansenorge.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/arbeidsrettet-opplaring/#ob=16856,16867>
- Kulbrandstad, L. A., & Ryen, E. (2018). Hvordan læres et andrespråk? Overordnede perspektiver. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: perspektiver på læring og utvikling* (s. 27-51). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fra utenforskap til ny sjanse — Samordnet innsats for voksnes læring*. Meld. St. 16 (2015–2016). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20152016/id2476199/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Integrering gjennom kunnskap. Regjeringens integreringsstrategi 2019-2022*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/519f5492da984d1083e8047011a311bd/regjeringens-integreringsstrategi-2019-22.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2020a). *Integreringsloven*. Prop. 89 L (2019-2020) Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid (integreringsloven). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-89-l-20192020/id2699012/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020b). *Kompetansereformen – Lære hele livet*. Meld. St. 14 (2019–2020). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-14-20192020/id2698284/>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lave, J. (2003): Situeret læring. I: Lave, J. og Wenger, E. (red): *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag AS
- Lerfaldet, H., Wold, L. K. og Høgestøl, A. (2017). *Flere i arbeid med Jobbsjansen. En kunnskapsoppsummering av Jobbsjansen i perioden 2005-2016*. (ideas2evidence-rapport 7: 2017). Bergen: ideas2evidence.
- Lerfaldet, H., Skutlaberg, L. S. og Høgestøl, A. (2019). *Rom for kvalitet. Sluttrapport i følgeevaluering av Jobbsjansen 2017-2019*. (ideas2evidence-rapport 9:2019). Bergen: ideas2evidence.
- Lillevik, R. & Tyldum, G. (2018). *En mulighet for kvalifisering. Brukerundersøkelse blant deltakere i introduksjonsprogrammet*. (Fafø-rapport 2018:35). Hentet fra: <https://www.fafø.no/>
- Lysen, J. og Kraakenes, K. (2019, 25.september). Nedgang i antall norskprøver. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/nedgang-i-antall-norskprover>
- Midtbø, T. (2007). *Regresjonsanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk -en innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Newton, J. & Kusmierczyk, E. (2011). Teaching second languages for the workplace. *Annual Review of Applied Linguistics*, 2011 (31), 74-92.

- Sprøgøe, J., Hansen, L. V., Vangdrup, M. og Marquard, M. (2017). *Voksenlærerens kompetencer og kompetenceudvikling*. Nordisk nätverk för vuxnas lärande. Hentet fra: <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:1368477/FULLTEXT01.pdf>
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation: 2nd edition*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual matters.
- NOU 2002: 10 (2002). *Førsteklasses fra første klasse — Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2002-10/id145378/>
- NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/>
- NOU 2011: 14 (2011). *Bedre integrering – Mål, strategier, tiltak*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-14/id647388/>
- NOU 2017: 2. (2017). *Integrasjon og tillit — Langsiktige konsekvenser av høy innvandring*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2017-2/id2536701/>
- Ortega, L. (2014). Ways forward for a bi/multilingual turn in SLA. I M. Stephen (Red.), *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education* (s. 32-53). New York: Routledge.
- Pedersen, M. S. og Winsnes, K. (2018). *Arbeid og språk – et samspill*. Hentet fra: <https://www.kompetansenorge.no/contentassets/e1450ed8ec9c482a85475943a1fe16a9/arbeid-og-sprak-et-samspill.pdf>
- Pedersen, M.S. (2016). Sprog på og til arbeidsplassen. I B. Kindenberg (Red.), *Flerspråkighet som resurs: Symposium 2015* (s. 103-115). Stockholm: Liber
- Piller, I. and Lising, L. (2014). Language, employment, and settlement: Temporary meat workers in Australia. *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 2014 (33(1-2)), 35-59.
- Proba. (2019). *Evaluering av kommunenes bosettings- og integreringsarbeid*. (Rapport 2019-01). Hentet fra: <https://proba.no/>
- Rambøll. (2007). *Evaluering av tilskudd til opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere og implementeringen av rett og/eller plikt til slik opplæring*. Sluttrapport. Hentet fra: <https://evalueringsportalen.no/>
- Randen, G. T., Monsen, M., Steien, G. B., Hagen, K. og Pajaro, V. A. (2018). *Norskopplæring for voksne innvandrere – en kunnskapsoppsummering*. Hamar: Høgskolen i Innlandet.
- Roberts, C. (2010). Language socialization in the workplace. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 211-227.
- Rugkåsa, M. og Thorsen, K.T (2003). *Nære steder, nye rom: Utfordringer i antropologiske studier i Norge*. Oslo: Gyldendal.
- Sandwall, K. (2013). *Att hantera praktiken. Om sfi- studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. (PhD, Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning), CUL. Göteborg, Göteborg Universitet. Hentet fra: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/32029/1/gupea_2077_32029_1.pdf
- Seawright, J. og Gerring, J. (2008). Case Selection Techniques in Case Study Research: A Menu of Qualitative and Quantitative Options. *Political Research Quarterly*, 61 (2), 294-308. <https://doi.org/10.1177/1065912907313077>

- Strømmer, M. (2016). Affordances and constraints: Second language learning in cleaning work. *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 2016 (35(6)), 697-721.
- Sørensen, M. S. & Holmen, A. (2004). *At blive en del af en arbejdsplads: Om sprog og læring i praksis*. København: Institut for Pædagogisk Antropologi; Danmarks Pædagogiske Universitet. Hentet fra: <http://uim.dk/publikationer/at-blive-en-del-af-en-arbejdsplads/@@download/publication>
- Steffensen, K. og Kalcic, M. (2019). *Dokumentasjon av skolebidragsindikatorer for grunnskolen*. (Notat 2019/21). Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/>
- Tenfjord, K. (2013). *Andrespråksanalyse: Teoretisk grunnlag for metodisk tilnærming*. (Metodisk veiledning: Veiledning til Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere). Hentet fra <https://www.kompetansenorge.no/rak-sanalyse.pdf>
- Tronstad, K. R. (2019). *Flyktninger i introduksjonsprogrammet - Hvilke erfaringer har de med å delta?* (NIBR-rapport 4: 2019). Hentet fra: <https://fagarkivet-hioa.archive.knowledgearc.net/handle/20.500.12199/2873>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk. Læring, undervisning, vurdering*. Hentet fra: <https://spraksenteret.osloskolen.no/siteassets/vgs/det-felles-europeiske-rammeverket-for-sprak.pdf>
- Vox. (2012). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Hentet fra: <https://www.kompetansenorge.no/norsk-og-samfunnskunnskap/lareplan/>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.



IDEAS2EVIDENCE

Bygger kunnskap