

Arbeidsretting av norskopplæringen for voksne innvandrere og flyktninger

- **En kvalitativ studie av ansatte og elevers opplevelse av økt arbeidsretting sin betydning for norskopplæringen**

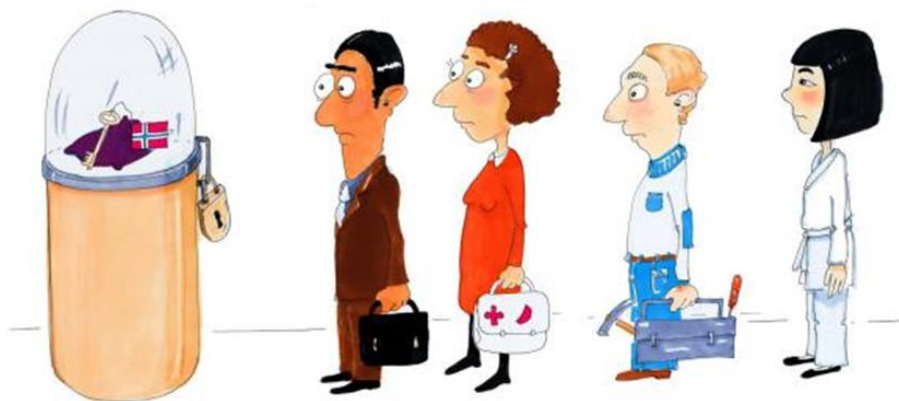


Foto 1. Hole (2016)

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Master i helsefremmende arbeid

MH-OPP4400, Masteroppgave

Øystein Ekeberg-Sande

Kandidatnr.: 6204

November 2017

Opplysninger om oppgaven

<i>Forfatter</i>	Øystein Ekeberg-Sande
<i>Grad</i>	Master i helsefremmende arbeid
<i>Fakultet</i>	Fakultet for Helse- og sosialvitenskap
<i>Institutt</i>	Institutt for Helse-, sosial- og velferdsfag
<i>Veileder</i>	Catherine Anne Nicole Lorentzen
<i>Innleveringsdato</i>	15. November 2017
<i>Oppgavens tittel</i> <i>Norsk bokmål</i>	Arbeidsretting av norskopplæringen for voksne innvandrere og flyktninger
<i>Oppgavens tittel</i> <i>Engelsk</i>	Work-oriented Norwegian language training for adult immigrants and refugees
<i>Antall ord</i>	19526
<i>Søkeord</i> <i>Norsk bokmål</i>	Arbeidsretting, voksenopplæring, innvandrere, flyktninger, norskopplæring, språkopplæring, praksis, skole, Norge, introduksjonsprogram, påvirkningsfaktorer, opplevelse, kvalitativ metode, ansatte, elever
<i>Søkeord</i> <i>Engelsk</i>	Work-oriented, language training, adult education, immigrants, refugees, Norwegian, practice, qualitative method, experience, employees, pupils

Sammendrag

Bakgrunn/Hensikt med oppgaven: For innvandrere og flyktninger er gode norskerferdigheter og kjennskap til det norske samfunnet ofte en forutsetning for arbeid og utdanning. For å få til dette på best mulig måte er det igangsatt tiltak for å *arbeidsrette norskopplæringen*. Da det er lite kunnskap om hvordan de involverte opplever økt arbeidsretting og hvordan det kan påvirke norskopplæringen, var det ønskelig å undersøke dette fenomenet.

Problemstilling: *«Hvilken betydning opplever ansatte og elever ved voksenopplæringen i en stor norsk kommune at arbeidsretting av norskopplæringen har for norskopplæringen for innvandrere og flyktninger?»*

Teorigrunnlaget: Urie Bronfenbrenners sosialøkologiske modell ble brukt som teoretisk rammeverk, med Daniel Stokols sosialøkologiske tilnærming og settingstilnærming som utfyllende litteratur. Den sosialøkologiske modellen har et tydelig fokus på individets forutsetninger, ressurser og personlige egenart i samspillet med omgivelsene. Dette er relevant for å forstå hvordan ulike forhold på ulike nivåer/systemer kan være av betydning for hvordan ansatte og elever opplever arbeidsrettet norskopplæring i praksis.

Metode: Kvalitativ metode med en hermeneutisk tilnærming er benyttet, med semistrukturert intervju som datainnsamlingsmetode. Det ble rekruttert 10 informanter; rektoren ved voksenopplæringen, samt 3 lærere og 6 elever fra ulike klasser/avdelinger.

Hovedfunn/resultat:

Samtlige av informantene mente arbeidsrettet norskopplæring var veien å gå for å oppnå god språkopplæring. Individuelle forhold og forhold i de fysiske og sosiale omgivelsene ble vurdert til å være av betydning for at arbeidsretting skal kunne gi en optimal og vellykket norskopplæring. For å oppnå god norskopplæring er det vesentlig at elevene er motiverte. Det bør arbeidsrettes nok i undervisningen, og være en sammenheng mellom opplæring i klasserom og praksis. Elevene bør også ha en god praksisplass med tett oppfølging. Det er også viktig med god organisering og samarbeid mellom skolen og andre eksterne aktører.

For få en enda bedre språkutvikling hos innvandrere og flyktninger peker funnene på at det bør bli et likt tilbud om praksis i regi av voksenopplæringen, ikke bare et tilbud for elever i introduksjonsprogrammet. Praksisplassene burde bli mer relevante i forhold til interesser og bakgrunn, og elevene må få tid til å opparbeide et norskgrunnlag før de plasseres ut, for å ha utbytte av praksis.

Abstract

Background/Aim: For Norwegian immigrants and refugees, good Norwegian skills and basic knowledge of Norwegian society are often a prerequisite for work and education. To achieve this in the best possible way, measures have been taken to promote work-oriented language training. Since there is little knowledge of the theme and how it affects the language training to those involved, it was desirable to investigate this.

Issue: "How do employees and pupils in adult education in a Norwegian municipality experience work-oriented language training, and how does it affect the language education for immigrants and refugees?"

Theory: Urie Bronfenbrenner's social ecological model was used as a theoretical framework, with different ecological approaches as supporting literature. The social ecological model has a clear focus on the individual's prerequisites and resources in interaction with the environment. This is related to understanding how different situations at different levels/systems may be relevant to how employees and students experience work-oriented Norwegian education in practice.

Method: The study has a qualitative approach with a hermeneutic perspective. Semistructured interviews were used as a data collection method, and were performed among; the principal of the school, 3 teachers and 3 students from different classes.

Main findings: All the informants considered that the work-orientation language training was satisfying for a good language training. However, language training can be influenced by physical and social environmental factors in addition to personal factors. To achieve good language training, it is essential that the students are motivated, that work is sufficient in the teaching and that the students have a good practice place with a good follow-up. It should also be a good compliance between what the students learn in the classroom and in practice. It is important to have a good organization and cooperation between the school and other external actors.

For an even better language development among immigrant and refugees, the findings indicate that there should be an equal offer to practice under the direction of the school, and that this should not be an offer only for students in the introduction program. The practice places should be more relevant in terms of interests and backgrounds, and students should have enough time in the program before they start working.

Forord

Etter tre og et halvt år som masterstudent i voksen alder er studiet nå ved veis ende. Det har til tider vært både utfordrende og krevende, men det er tross alt selvvalgt. Og for en læringsprosess det har vært både personlig og kunnskapsmessig. Jeg var en av få studenter i kullet som valgte å forske på et fenomen uten nærhet til mitt daglige arbeid, ved å ta for meg tematikken voksenopplæring for innvandrere og flyktninger. Denne beslutningen førte til at horisonten åpnet seg for en helt ny og spennende arena.

Først av alt må jeg takke voksenopplæringen i utvalgt kommune for at skolen har vært så imøtekommende og behjelpelige. Selv om arbeidsretting av norskopplæringen er et brennhett diskusjonstema ved utvalgt enhet, så har dørene vært åpne for innsyn.

Jeg ønsker videre å takke min veileder, Catherine Anne Nicole Lorentzen, for uvurderlig veiledning underveis med masteroppgaven. Du har vært både fleksibel, konstruktiv, tilgjengelig, samt til tider utfordret meg og vært frustrerende grundig.

Jeg vil også takke Kompetanse Norge ved Vigdis Lahaug for at du tok deg tid til to oppklarende telefonsamtaler, samt at du viste interesse for forskningsprosjektet. Samtalene var ikke av mange ord, men gav mye motivasjon og inspirasjon ved oppstart.

Ledelsen og ansatte ved Vestre Aker skole har vært fantastiske under studietiden. Det blir leit å forlate dere til fordel for nye utfordringer, men jeg håper dette er mer et på gjensyn enn et farvel.

Takk til mine medstudenter som jeg har sparret med i tøffe stunder, for spennende diskusjoner og mye latter. Gode medstudenter og omgjengelige lærere har gjort dette til en flott reise.

Til slutt må jeg takke min nærmeste familie. Store og små bidrar med det man kan. Svigerfar korrekturleser på norsk, nieser veileder, og mamma og pappa bidrar med motiverende middager for å nevne noe. Mest av alt takk til min kjære kone. Du har vært grunnmuren gjennom studiet med din kunnskap, støtte og positivitet.

Ski, November 2017

Øystein Ekeberg-Sande

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract	4
Forord	5
Begrepsavklaring.....	9
1.0 Innledning.....	10
1.2 Bakgrunn	13
1.2.1 Arbeidsrettet norskopplæring i voksenopplæring	13
1.3 Kunnskapsstatus på feltet	15
1.3.1 Arbeidsrettet norskopplæring og språkopplæring i tidligere forskning	15
2.0 Teori	18
2.1 En sosialøkologisk tilnærming	18
3.0 Problemstilling og forskningsspørsmål	23
4.0 Metode.....	23
4.1 Vitenskapelig ståsted	23
4.2 Design	24
4.3 Datainnsamlingsmetode.....	24
4.4 Utvalg og beskrivelse av case-skole	24
4.5 Utvalg og rekruttering av informanter	26
4.6 Forarbeid til datainnsamlingen	26
4.6.1 Utarbeidelse av intervjuguide	26
4.6.2 Pilotintervjuer	27
4.6.3 Tilstedeværelse på skolen	27
4.7 Gjennomføring av intervjuene	27
4.8 Dataanalyse.....	28
4.9 Etske overveielser.....	32
4.9.1 Informert samtykke og anonymitet	32

5.0 Resultater.....	32
5.1 Hva er informantenes generelle vurdering av arbeidsrettet norskopplæring?	33
5.1.1 Ansattes vurdering	33
5.1.2 Elevenes vurdering.....	34
5.1.3 Ansatte og elevers vurdering av å kombinere norskopplæring i klasserom med praksis	35
5.2 Hvilke individuelle forhold er av betydning for arbeidsrettet norskopplæring?	36
5.2.1 Motivasjon hos elevene.....	36
5.2.2 Traumer og psykisk stress hos elevene	37
5.3 Hvilke forhold i de fysiske og sosiale omgivelsene er av betydning for arbeidsrettet norskopplæring?	38
5.3.1 Lærernes kompetanse i arbeidsrettet norskopplæring.....	38
5.3.2 Hvordan lærerne kan motivere elevene til å få best mulig utbytte av opplæringen. 39	
5.3.3 Hvordan praksisplassen kan bidra til motivasjon hos elevene.....	40
5.3.4 Oppfølging av elever i praksis	41
5.3.5 Ekskludering og ulike tilbud for elevene	41
5.3.6 Tidspress	42
5.3.7 Samarbeid internt ved voksenopplæringen	43
5.3.8 Voksenopplæringens samarbeid med eksterne tjenester og aktører	43
5.3.9 Føringer og lover.....	44
6.0 Diskusjon.....	44
6.1 Resultatdiskusjon.....	45
6.1.1 Informantenes generelle vurdering av arbeidsrettet norskopplæring.....	46
6.1.2 Forhold på individnivå av betydning for elevenes arbeidsrettede norskopplæring . 48	
6.1.2.1 Betydningen av elevenes motivasjon	48
6.1.3 Forhold i de fysiske og sosiale omgivelsene av betydning for elevenes arbeidsrettede norskopplæring	51
6.1.3.1 Ansattes betydning for elevenes motivasjon	51

6.1.3.2 Betydningen av en god praksisplass.....	52
6.1.3.3 Betydningen av ulike tilbud for flyktninger og innvandrere.....	53
6.1.3.4 Betydning av et godt samarbeid med eksterne instanser.....	54
6.2 Metodediskusjon.....	56
6.2.2 Pålitelighet og gyldighet	56
6.2.1 Overførbarhet.....	57
6.2.3 Styrker og svakheter.....	58
6.0 Avslutning	58
Litteraturliste	60
Vedlegg 1: NSD	65
Vedlegg 2: Eksempel på 1 av 2 informasjonsskriv og samtykke.....	67
Vedlegg 3: Intervjuguide- Elever	70
Vedlegg 4: Intervjuguide- Lærere	79
Vedlegg 5: Intervjuguide- Ledelsen ved virksomhetsleder/rektor	88
Vedlegg 6: Utdrag fra 1 av flere egenproduserte matriser	91

Begrepsavklaring

- **Den kommunale voksenopplæringen:** Voksenopplæring er et opplæringstilbud for innvandrere i alderen 16-67 år (IMDi, 2017). Det er tradisjonelt sett norskopplæring som er hovedansvaret, men det tilbys også blant annet grunnskoleopplæring for voksne. Opplæringen reguleres både av Opplæringsloven (1998) og Introduksjonsloven (2003).
- **Innvandrer/flyktning:** Det å være innvandrer betegnes som «det å utvandre og bosette seg i et fremmed land eller stat» (Myhre, 2017). En flyktning er en person som har frykt for forfølgelse, og har fått opphold fordi de fyller vilkårene i Flyktningkonvensjonen. De kan også ha kommet som asylsøkere og fått opphold på humanitært grunnlag. Flyktninger vil der det ikke nevnes noe annet falle innunder begrepet innvandrere, siden dette ofte gjøres i nasjonale skriv.
- **Introduksjonsprogram:** Tilbys nyankomne flyktninger og deres familiegjenforente som kommer til Norge dersom det er behov for grunnleggende kvalifisering (IMDi, 2017). Programmet består av norsk og samfunnskunnskap, samt tiltak som forbereder flyktningene på videre opplæring og etter hvert arbeidslivet (Justis- og beredskapsdepartementet, 2016). Personer mellom 18 og 55 år kan ha rett og plikt til introduksjonsprogram.
- **Arbeidslivsdomene:** Et domene er en arena eller en sosial sammenheng for språkbruk, og omfatter temaer med fokus på utdanning og opplæring (VOX, 2012). Et arbeidslivsdomene omhandler arbeidsliv og yrker.
- **Arbeidsrettet norskopplæring:** Er en opplæring som fokuserer på arbeidslivsdomene i lærerplanen i norsk og samfunnskunnskap (Gregersen & Sletten, 2015). Dette innebærer at norskopplæringen skal ha økt fokus på arbeidslivet, og skal gi elevene opplæring som er nyttig for å komme i arbeid. Dette kan foregå i ordinære klasser, i kombinasjon mellom ordinære klasser og praksis eller som norskopplæring ute på en arbeidsplass.
- **Arbeidslivskunnskap:** Kunnskap om arbeidslivet som formelle og uformelle regler i arbeidslivet, HMS-avtalen, arbeidstid, kommunikasjon på arbeidsplassen, ledelseskultur og lignende (Gregersen & Sletten, 2015).
- **Arbeidnorsk:** Ord, uttrykk og språklige ferdigheter som behøves i arbeidslivet (Gregersen & Sletten, 2015).
- **Yrkesrettet- og bransjenorsk:** Ord, uttrykk og språklige ferdigheter som er viktig i et gitt yrke eller i en gitt bransje (Gregersen & Sletten, 2015).

1.0 Innledning

Norge har i mange år arbeidet med å ta imot og integrere innvandrere og flyktninger. De siste årene har det vært en økning i innvandring til Norge. I 2015 kom det tre ganger så mange som de foregående årene på bare noen få måneder (NOU 2017:2). Den største andelen av disse kom på grunn av politiske årsaker og arbeid, men en andel kom også grunnet familiegjenforening og flukt, spesielt flyktninger fra Syria (IMDi, 2016). I januar 2017 var det ca. 884 000 personer bosatt i Norge med innvandrerbakgrunn (Statistisk sentralbyrå, 2017). Det er et flertall unge voksne som kommer til Norge, og omtrent halvparten er mellom 20 og 40 år. I forhold til andel innvandrere i arbeid var tallet i 2016 på 60, 2 % i alderen 15-74 år. Det er store forskjell på menn og kvinner i arbeid, samt hvilket land innvandrerne kommer fra og hvilken aldersgruppe de er i. Det er også store forskjeller på om de har med seg utdanning eller en form for arbeidskompetanse fra hjemlandet (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013). Selv med god utdanning og kompetanse kan det være vanskelig for innvandrere å få arbeid i Norge. De kan ha problemer med å få benyttet den kompetansen og kunnskapen de har, mye på grunn av diskriminering, fordommer og kanskje mest av alt utfordringer med det norske språket.

St.meld. nr. 16 viser til at gode norskferdigheter og grunnleggende kjennskap til det norske samfunnet ofte er en forutsetning for arbeid og utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2016). De fleste innvandrere og flyktninger som ankommer Norge har derfor behov for å lære seg norsk. Det påpekes at skillet mellom utdanning og arbeid bør minskes, siden det å lære språket i kombinasjon med trening på arbeidsplass i mange tilfeller også gir bedre psykisk og fysisk helse. Dette gjennom blant annet mestring, språklig forståelse og bruk av egne ressurser. Innvandrere og flyktninger som ikke kommer i jobb, og da spesielt kvinner, har større problemer med å bli integrert enn de som er i arbeid eller utdanning (Leegaard, 2017). Dette kan igjen føre til dårlig helse, siden de ikke lærer seg språket og får problemer med å forstå, kommunisere og benytte seg av helseinformasjon og helsetjenester. Det å være arbeidsledig fører til at innvandrerne kan bli dårlig sosialt integrert, og deretter får en manglende helseinformasjonsforståelse, som er svært lite helsefremmende både for individet og velferdssamfunnet generelt. St. meld. 30 viser til den samme tematikken, og mener den norske velferdsmodellen er avhengig av høy yrkesdeltakelse (Justis- og beredskapsdepartementet, 2016). Det refereres til regjeringens mål om at flere innvandrere med fluktbakgrunn skal raskt inn i arbeidslivet, og få en stabil tilknytning gjennom målrettet kvalifisering. Det vises til introduksjonsprogrammet og opplæring i norsk og

samfunnskunnskap som de viktigste virkemidlene for å bidra til å nå disse målene.

Norskopplæring er også viktig for å forebygge sosial ulikhet, som Torp og Thyraug (2012) skriver om i sin publikasjon for Østfoldhelse. Deres publikasjon hadde som målsetning å være et bidrag i debatten om tverrpolitiske løsninger og felles politisk vilje til handling for helsefremmende tiltak, som har til hensikt å utjevne sosial ulikhet i helse. De påpeker at norsk språk og kommunikasjon blant minoritetsspråklige bør få en større plass når man snakker om sosial ulikhet i helse i det norske velferdssamfunnet. Det henvises også til at språk gir makt og kan forebygge sosial ulikhet ved å skape forståelse, motivasjon, engasjement, trygghet og handling. Dette kan være av betydning for innvandrere som skal bygge et liv i Norge.

Innvandringen til Norge består av mange ulike grupper, som for eksempel flyktninger, familieinnvandrere med mer (Myhre, 2017). Kommer du til Norge som innvandrer eller flyktning kan du ha rett eller plikt til forskjellig opplæring (IMDi, 2017). I Norge er det en Introduksjonslov (2003) som omhandler introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere og flyktninger. Hvilken opplæring de kan få, og hvem som har rett og plikt til hva avhenger også av oppholdstillatelsen de har og hvor gamle de er. Detaljene defineres tydeligere i Introduksjonsloven.

Det har de siste årene vært en utvikling i norskopplæringen, ved at den er blitt mer arbeidsrettet. Det kom i 2012 ut en revidert utgave av lærerplanene i norsk og samfunnskunnskap med økt fokus på arbeidslivsdomenet (VOX, 2012). I den nye reviderte lærerplanen ble det åpnet for at norskopplæring og deltakelse i arbeidslivet kan kombineres i mye større grad, og må ses på som et helhetlig opplæringstilbud i stedet for to ulike opplæringsarenaer (Gregersen & Sletten, 2015). Tiltaket for å *arbeidsrette norskopplæringen/arbeidsrettet norskopplæring* benyttes i den reviderte lærerplanen som et nytt begrep med nye muligheter - rettet mot voksenopplæringen for innvandrere og flyktninger.

Etter en prøveperiode kom VOX i 2015 ut med rapporten *Arbeidsretting av norskopplæringen*, med vurderinger og anbefalinger for hvordan norskopplæringen kunne bli mer arbeidsrettet (Gregersen & Sletten, 2015). VOX, som endret navn til Kompetanse Norge i 2017, er en virksomhet underlagt Kunnskapsdepartementet. De får også oppdrag fra Justis- og beredskapsdepartementet, og arbeider blant annet for at færrest mulig innvandrere og flyktninger skal stå utenfor arbeidslivet (Kompetanse Norge, 2016).

Gregersen og Sletten (2015) viser til politiske mål der flere innvandrere og flyktninger skal ha mulighet til å delta aktivt og få en varig tilknytning til arbeidslivet. Et av tiltakene for å få til

dette er en økt og helhetlig innsats for å *arbeidsrette norskopplæringen*. Dette innebærer at norskopplæringen skal ha fokus på arbeidsliv, samt på å gi deltakerne opplæring som er nyttig for å komme i arbeid. For at innvandrerne skal få tilgang til arbeidsmarkedet ser arbeidspraksis ut til å være et viktig virkemiddel, noe som er mulig ved at norskopplæringen nå i teorien kan foregå helt eller delvis på en arbeidsplass.

I forhold til arbeidsdeltakelse hos innvandrere og flyktninger, ble det i en norsk rapport av Riekeles og Fasting (2016) undersøkt grupper av flyktninger og hvordan de integreres i arbeidslivet, samt foreslått tiltak for å øke deres arbeidsdeltakelse. Deltakelse i arbeidslivet i kombinasjon med språkopplæring er noe av det viktigste for at integreringen i det norske samfunnet skal bli vellykket, basert på funn i rapporten. De påpeker videre at voksenopplæringen i enda større grad må rette seg direkte mot arbeidslivet. Arbeid er en av de viktigste tilknytningene personer har til resten av samfunnet, og vil for innvandrere og flyktninger være en viktig arena for å lære seg norsk. Krumm & Plutzar (2008) påpeker i sin internasjonale tematiske studie om voksne innvandrere, at god integrering krever at man fokuserer både på innvandrere, flyktninger og mottakersamfunnet. Det er altså en toveisprosess, der også mottakersamfunnet må bidra ved å legge til rette for språkopplæring gjennom ulike organiserte tilbud. For innvandrere og flyktninger er læring av språk, kultur, verdier og normer nødvendig for å kunne utnyttet de ressursene de har med seg til landet. Arbeidsrettet norskopplæring der voksenopplæringen og arbeidslivet i kommunen samarbeider om å utvikle et mer helhetlig opplæringstilbud, er relevant for fenomenet som utforskers i denne oppgaven.

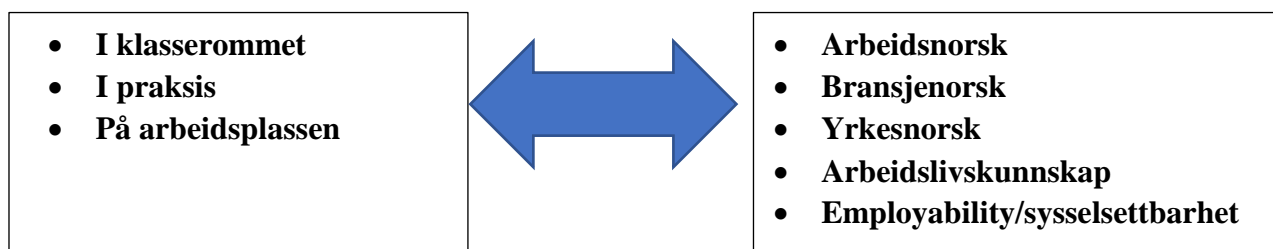
Videre i dette kapittelet vil leser bli presentert for en dypere forståelse og kunnskap om utviklingen i norskopplæringen, og hva økt arbeidsretting faktisk innebærer. Oppgaven er deretter bygget opp med et teorikapittel der passende teori legges frem og knyttes opp til problemstilling og forskningsspørsmål. Deretter følger et metodekapittel som inneholder vitenskapelig ståsted, valgt metode, rekruttering, utvalg og dataanalyse - altså hvordan empirien er transkribert og analysert, samt forskningsetiske hensyn. I resultatkapittelet vil funnene presenteres, og deretter drøftes i diskusjonskapittelet basert på forskningsspørsmålene knyttet opp mot teori og litteratur. Masteroppgaven oppsummeres med en avslutning.

1.2 Bakgrunn

1.2.1 Arbeidsrettet norskopplæring i voksenopplæring

Det overordnede formålet med tiltaket om å arbeidsrette norskopplæringen er å styrke nyankomne innvandrere og flykningers mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet, og bidra til deres økonomiske selvstendighet (Gregersen & Sletten, 2015). I St.meld. 16 kan man lese at den enkelte skal ha kompetanse og grunnleggende ferdigheter som kan danne grunnlag for en stabil og varig tilknytning til arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2016). Økt arbeidsretting av norskopplæringen har et eget avsnitt i dette dokumentet, og fremheves som selve nøkkelen for å binde voksenopplæringen og arbeidslivet tettere sammen.

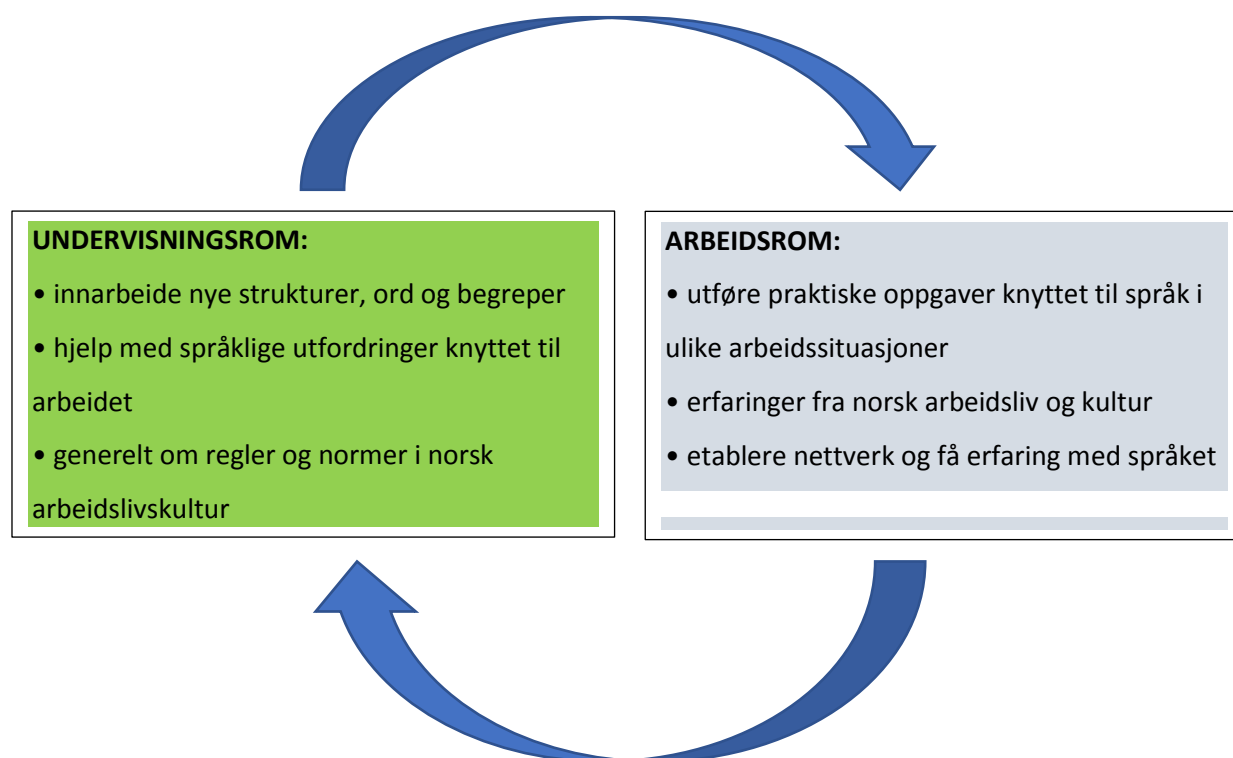
St. meld. 34 påpeker at gode norskkunnskaper og arbeidsdeltakelse for innvandrere og flyktninger er et viktig fokusområde for et mer helsefremmende samfunn (Helse- og omsorgsdepartementet, 2013). Det krever et tettere samarbeid mellom voksenopplæringen og arbeidslivet, for at alles interesser skal ivaretas. Videre ser man i *figur 1* inspirert av Gregersen og Sletten (2015) at skole og praksis er i en utviklingsfase for å bli et godt heltidsprogram i skolen. Det muliggjøres ved at arbeidsrettet norskopplæring kan organiseres både i klasserommet, ved interne praksisplasser på skolen eller ved ekstern arbeidspraksis ute i en bedrift. Det skal også være en god samordning mellom det som skjer i klasserommet og det elevene lærer i praksis. Målet er at elevene tar med seg det de har lært i klasserommet ut i praksis og bruker det der, for så å ta erfaringer fra praksis med tilbake igjen til klasserommet for å bearbeide og diskutere det på norsk, og til slutt ta det med seg ut igjen i praksis (figur 1). På denne måten kan eventuelle spørsmål eller utfordringer eleven får i praksis, forklares og nøstes opp i med hjelp av lærer i klasserommet vice versa.



Figur 1: Norskopplæring i klasserom kombinert med praksis.

Inspirert av Gregersen & Sletten (2015). Benyttet med tillatelse.

Norskopplæring gjennom mer fokus på opplæring i praksis har vært et svært viktig tiltak for å arbeidsrette norskopplæringen. Det er viktig å påpeke at praksis i kombinasjon med norskopplæring har eksistert i ulike varianter for voksenopplæring i tiår, men Gregersen & Sletten (2015) påpeker at hensikten med arbeidsrettet norskopplæring nå er å sette ting i et bedre system enn tidligere både på individ- og systemnivå. De mener at sammenhengen mellom begrepene *undervisningsrom* og *arbeidsrom* (Figur 2), gir et godt bilde av hvilke faktorer som er viktig for en god arbeidsrettet norskopplæring. Figur 2 viser at undervisningsrommet er den arbeidsrettede norskopplæringen som foregår i et klasserom eller i et eget undervisningslokale på arbeidsplassen. Arbeidsrommet er språkopplæringen som foregår i arbeidspraksis og fører til læring ved å være en del av arbeidsmiljøet.



Figur 2: Sammenhengen mellom undervisningsrom og arbeidsrom.

Inspirert av Gregersen & Sletten (2015). Benyttet med tillatelse.

Integrerings og mangfoldsdirektoratet (IMDI, 2016) påpeker at tiltakene for å arbeidsrette norskopplæringen forutsetter samarbeid mellom kommunen, frivillige, skole og arbeidslivet. For eksempel kan lokale foreninger og frivillige organisasjoner tilby arbeidspraksis for elever i introduksjonsprogrammet. En annen mulighet er praksisbesøk i forkant av utplassering og tydelige forpliktelser mellom skole, elev og arbeidsplass.

1.3 Kunnskapsstatus på feltet

1.3.1 Arbeidsrettet norskopplæring og språkopplæring i tidligere forskning

Det ser ut til å være lite kunnskap om hvordan arbeidsrettet norskopplæring fungerer i praksis og hvordan det oppleves for de involverte. Det var derfor ønskelig å fordype seg i nettopp dette tema, for å få mer kunnskap om hvilken betydning økt arbeidsretting kan ha på norskopplæringen.

En gjennomgangsrapport utformet av VOX tar for seg hvordan voksenopplæring og arbeidsrettet norskopplæring organiseres og benyttes i ulike kommuner i Norge (Gregersen & Sletten, 2015). De trekker inn vurderinger og anbefalinger rundt arbeidsretting, og peker på noen mulige utfordringer ved det økte fokuset på arbeidsretting av norskopplæringen for voksenopplæringen. Flere utfordringer nevnes i rapporten, blant annet at det kan oppstå målkonflikter mellom ulike aktører i introduksjonsprogrammet. Norskopplæringen måles på elevenes norsknivå, mens Flyktningetjenesten og NAV måles på antall deltakere raskest mulig ut i arbeid. Det er ulike mål for de ulike aktørene, men rapporten påpeker at om elevene skal få en god og varig tilknytning til det norske arbeidsliv, må norskopplæring og arbeidspraksis sees i en sammenheng. Det må være tett oppfølging og individuelle kvalifiseringsløp for den enkelte elev for å oppnå best mulig norskutvikling, basert på ulik bakgrunn, nivå og erfaringer. Dårlig samarbeid mellom aktører kan igjen føre til dårlig samordning av opplæringen for elever som skal lære på ulike arenaer, siden involverte instanser kan ha interessekonflikter.

En annen utfordring er hvor mye norsk elevene snakker i praksis, og hvor god språkutviklingen er (Gregersen & Sletten, 2015). Flere opplever det som vanskelig å småprate i for eksempel lunsjen med andre kollegaer, noe som er svært viktig hvis de ikke får pratet så mye under selve arbeidet. Rapporten påpeker at det er nødvendig med god samhandling mellom arbeidsoppgavene ute på arbeidsplassen og ved voksenopplæringen. Det å få arbeidsgivere på en praksisplass til å bidra med egne ressurser kan også vise seg å være en utfordring. For å opprettholde en god kontakt med arbeidslivet er det mange voksenopplæring som bruker mye tid, penger og ressurser på nettopp dette.

I en evaluering av introduksjonsprogrammene i Kristiansand, Bergen, Trondheim, Stavanger og Oslo påpekes det at det er svært begrenset med forskningsbasert kunnskap og effektevalueringer av språkopplæringstiltak og arbeidsretting av norskopplæringen (Skutlaberg, Drangland & Høgestøl, 2014). Prosjektet er basert på flere datakilder, blant

annet med et stort kvalitativt intervjumateriale, gjennomgang av dokumenter og eksisterende litteratur på feltet, samt statistikk og tallmateriale fra alle de fem storbyene. Studien undersøkte tre hovedtemaer; organisering av introduksjonsprogrammene, ressursbruken i introduksjonsprogrammene i storbyene, og resultatoppnåelsen i introduksjonsprogrammene. I studien redegjøres det for at informanter fra voksenopplæringen mener at arbeidsrettet norskundervisning er et godt tiltak, men at ansatte frykter at det økte fokuset på arbeidsretting kan redusere muligheten for elever som bør gjennomføre videre utdanning. De mener at fokuset fort blir rettet mot å komme raskest mulig ut i jobb, framfor videre utdanning og konkurransedyktighet i arbeidslivet over tid. Informantene i studien var; etatsleder, intro- enhetsleder, programrådgiver, NAV-ansatt, ansatte og ledere i voksenopplæringen. Flere av disse påpekte at arbeidsrettet undervisning fungerer godt internt på skolen, men at det er svært ressurskrevende å følge opp og kvalitetssikre utbytte av norskundervisning for elever som er utplassert i arbeidslivet. Informantene gav også uttrykk for svært ulike tilbakemeldinger fra elever som hadde hatt norskopplæring på en arbeidsplass. Da med tanke på om elevene mente de lærte norsk eller ikke ved å utplasseres. Flere av informantene påpekte også at det er svært individuelt hvilket utbytte elevene hadde av praksis. Elevenes norsknivå og hvordan oppfølgingen var lagt opp, var faktorer som trekkes frem av betydning for læringsutbytte i praksis. Noen arbeidsplasser ble på tross av noe mindre utbytte av opplæringen allikevel vurdert som hensiktsmessige, om de vurderes som en relevant fremtidig arbeidsplass for den enkelte elev.

En kartleggingsrapport fra FAFO om introduksjonsprogram for nyankomne kvinnelige flyktninger hadde til hensikt å vurdere kvalifiseringsarbeid rundt disse programmene i ulike kommuner (Djuve, Kavli & Hagelund, 2011). Rapporten viste gjennomgående funn der deltakerne i introduksjonsprogram, spesielt kvinner, foretrakk undervisning i klasserom og ønsket mer av det. Dette ble begrunnet med at kvinner ofte var omsorgspersoner for barn og familien, og var mer avhengig av fleksible dager, som en praksisplass ikke nødvendigvis vil være. Rapporten viste videre at det er utfordrende å drive arbeidsrettede tiltak for kvinner med lav eller ingen utdanning som har ansvar for barn og familie, men at denne målgruppen på tross av dette ikke må avskrives en sann mulighet. Det bør ifølge rapporten fortsettes å gis tilbud om både grunnskoleundervisning og arbeidsrettede tiltak, som igjen vil kunne gi kvinnene mulighet til videre utdanning og arbeid.

Djuve, Kavli, Sterri og Bråten (2017) la frem funn i nylig utgitt rapport, som blant annet tok for seg elevers opplevelse og utbytte av opplæring i et introduksjonsprogram, og at det er ulike faktorer som påvirker hva som fungerer. Dette er en kartleggingsrapport, men inneholder også tre ulike kohort studier med elever som har vært en del av et introduksjonsprogram. Her vises det til faktorer som brukermedvirkning, arbeidsretting av norskopplæring, samt dokumenterte norskerferdigheter, som har stor betydning for elevene i overgangen fra utdanning til arbeid. I rapporten antydes det også at organisering og samarbeid i liten grad påvirker introduksjonsordningen. Arbeidspraksis ble antatt å ha liten betydning for elevenes norskkunnskaper og resultater på norskprøver basert på deres funn.

I samme rapport så de på elevers erfaring med norskopplæring og introduksjonsprogram (Djuve et al., 2017). Man kan videre lese at det er stor variasjon i hvilke opplevelser elevene hadde. I forhold til hvordan elevene ble fulgt opp i programmet var det de som synes oppfølgingen ble for tett, mens andre satt pris på tett oppfølging. Det var også ulike meninger om hvordan elevene så på brukermedvirkning. Elevene så ut til å ha forskjellige ønsker om å påvirke egne muligheter, og det kom frem at det var elever som følte seg ivaretatt i forhold til hva de ønsket å få ut av programmet, samt de som følte seg overkjørt. I intervjuene av elevene kunne man lese at enkelte ønsket seg en raskere progresjon og mulighet for større individuell tilrettelegging. Dette ble ytret av de elevene med høyere utdanning. Det var ulike tanker om hvordan en praktisk rettet arbeidsform fungerer. Noen mente det var en god mulighet til å lære om norsk arbeidsliv gjennom en mer praktisk rettet læringsform. Yrkesrettet norsk er en form for arbeidsretting av norskopplæringen, hvor elevene lærer ord, uttrykk og språklige ferdigheter som er viktig i et gitt yrke. Dette ble trukket frem som en arbeidsform som fungerte. Andre elever mente det var dårlig kvalitet på den arbeidsrettede opplæringen, og ønsket blant annet en større bredde i de ulike praksisplassene som ble tilbudt.

Også Sverige og Danmark har de siste årene hatt et sterkt fokus på arbeidsrettede tiltak som en del av introduksjonsprogrammet (Hernes & Tronstad, 2014). Danmark er et eksempel på et land som har kommet mye lenger i dette arbeidet på systemnivå enn for eksempel Norge og Sverige. Mens den norske og svenske Introduksjonsloven er lite spesifikk på hva arbeidsrettede tiltak i introduksjonsprogrammet skal inneholde, så er den danske loven langt mer spesifikk og omfattende. På bakgrunn av jobben de har gjort i Danmark har det vært økt fokus på hva som kan gjøres bedre i Norge på systemnivå, for å støtte tiltakene som er iverksatt for å arbeidsrette norskopplæringen ved voksenopplæringene.

En svensk doktorgradsavhandling basert på 4 casestudier og som problematiserer språkopplæring kombinert med praksis i Sverige, er mer kritisk til arbeidsrettet språkopplæring (Sandwall, 2013). I studien ble elever som gjennomførte arbeidsrettet språkopplæring observert både på skolen og i praksis. Funnene viste at det er diskutabelt hvor mye svensk innvandrere og flyktninger lærer og benytter det svenske språket mens de jobber på en praksisplass. Tiden elevene faktisk brukte til å prate selv ble målt til å være mellom 30 sekunder til 2 minutter hver dag. Sandwall er av den oppfatning av at elevene ville hatt et bedre utbytte av språkundervisning i klasserommet, om det er for dårlig kontakt mellom voksenopplæringen og arbeidsplassen.

Språkopplæring i kombinasjon med arbeid, ser ut til å være et satsingsområde ikke bare i Skandinavia, men også internasjonalt (Krumm & Plutzar, 2008). Utviklingen i alle land viser til at opplæringsenheten for innvandrere og flyktninger i større grad bør være et bindeledd til resten av samfunnet, siden språk kan læres i andre settinger enn kun ved hjelp av tradisjonell klasseromsundervisning.

2.0 Teori

2.1 En sosialøkologisk tilnærming

En undersøkelse av forhold som kan ha betydning for norskopplæringen til elever i et arbeidsrettet norskopplæringstiltak, kan belyses gjennom ulike teoretiske tilnærminger. Fordi det er et komplekst fenomen, der et mangfold av forhold på ulike nivåer/systemer kan spille inn, kan det være relevant å anlegge en sosialøkologisk tilnærming på det. Det er et bredt spekter av forskjellige påvirkningsfaktorer man tar hensyn til ved en sosialøkologisk tilnærming, i motsetning til mer individfokuserte tilnærminger. De ulike nivåene i samfunnet, altså individet, det sosiale miljøet, det fysiske miljøet, politisk miljøet og samfunnet forøvrig vil ifølge den sosialøkologisk orienterte psykologen Daniel Stokols kunne påvirke atferd, ved at de overlapper og interagerer på flere ulike nivåer (Stokols, 2000).

Sosialøkologiske modeller, og da spesielt Urie Bronfenbrenners sosialøkologiske utviklingsmodell legger vekt på menneskelige, kontekstuelle, miljømessige og organisatoriske påvirkningsfaktorer (Fyrand, 2016). Hans fokus var ikke bare samspillet mellom mennesker, men også interaksjonen med det fysiske og kulturelle miljøet vi er en del av. Fyrand (2016) beskriver denne modellen som en levende organisme fordelt på fire systemer som virker inn på hverandre, og påvirker oss mennesker; personnivå, familienivå, gruppenivå (mikro- og mesosystem), organisasjonsnivå, kommunalt, fylkes eller samfunnsnivå (Ekso- og

makrosystem). Personnivået i Bronfenbrenners modell kan sammenlignes med det noen forfattere, blant annet Daniel Stokols (2000), omtaler som individnivå. Det kan trekkes viktige paralleller fra Stokols sosialøkologiske tenkning til Bronfenbrenners sosialøkologiske modell, der personnivået er innvevd i et samspill mellom mikro-, meso-, exo- og makrosystemer, også omtalt som *nivåer*.

Forhold som befinner seg utenfor personen sammenlignes med det noen forfattere kaller strukturnivå (Stokols, 2000). På strukturnivået er det ulike forhold i de fysiske og sosiale omgivelsene som er i fokus. Stokols (2000) definerer det fysiske miljøet som geografiske, arkitektoniske og teknisk, og det sosiale miljøet som kulturelt, økonomisk og politisk.

Dermed kan ulike tiltak i omgivelsene finne sted på ulike nivåer;

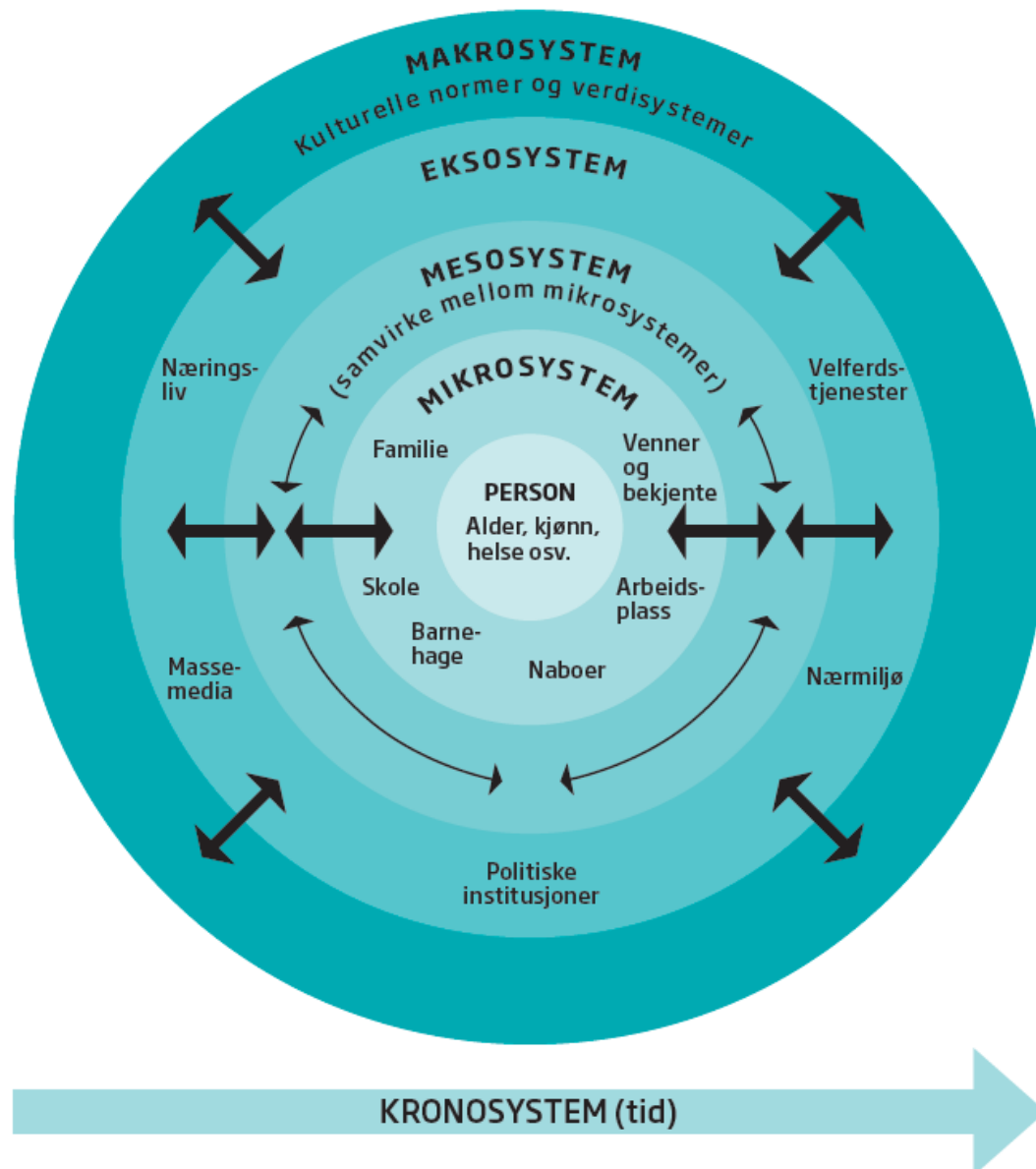
mellommenneskelig/interpersonlig, organisasjonsnivå, kommunalt, regional og globalt.

Stokols sin tilnærming til den sosialøkologiske modellen kan sees i sammenheng med Bronfenbrenners modell, ved at faktorer både innenfor og på tvers av de omtalte nivåene og systemene gjensidig kan påvirke hverandre (Stokols 2000; Bronfenbrenner 1979).

Bronfenbrenners sosialøkologiske modell, slik Bø & Schiefloe (2007) beskriver den, bidrar til å forstå individets sosiale og kulturelle utvikling og mellommenneskelige forankring i et systemperspektiv. Modellen sier også noe om hvordan ansatte og elevers samspill i og mellom settinger kan være av relevans for hvordan økt arbeidsretting kan virke inn på norskopplæringen. Når innvandrere og flyktninger, altså elevene, skal delta i norskopplæring, er det slike faktorer som kan påvirke deres opplevelse av fenomenet.

Systemene tilhørende den sosialøkologiske modellen til Bronfenbrenner (2015) vil nå forklares nærmere.

Beskrivelsen av figur 3 er basert på den teoretiske beskrivelsen til Fyrand (2016) og Bø (2012), med unntak av *kronosystemet* som er basert på teori fra Helsedirektoratet (2015):



Figur 3: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Helsedirektoratet, 2015).

Person: Hele den sosialøkologiske modellen tar utgangspunkt i individet selv (personnivå), som handler om individuelle faktorer som for eksempel alder, kjønn og helse. *Personen* er direkte involvert i mikrosystemene, og oftest mer indirekte involvert i meso-, ekso- og makrosystemet, selv om det i ulik grad kan være aktivt involvert også der. I dette forskningsprosjektet kan for eksempel det å være mann eller kvinne fra enkelte kulturer være av betydning for opplevelsen av fokus på arbeidslivskunnskap i norskundervisningen. Kvinner fra enkelte kulturer kan muligens oppleve økt arbeidsretting som mindre relevant enn det menn opplever det som, siden arbeid i noen land ofte ikke er kvinners rolle i familien.

Mikrosystemet omhandler der vi mennesker befinner oss og er i direkte kontakt med hverandre og samhandler ansikt til ansikt i ulike sammenhenger. Dette vil kunne påvirke oss i en eller annen grad. I dette tilfellet vil man kunne påvirkes av settinger som skolen/voksenopplæringen og praksisplassen med dets fysiske og materielle egenskaper, eller for eksempel av familie, medelever, kolleger og venner – men da i form av lengre tids relasjon eller bekjentskap i individets primærgruppe. Dette systemet omhandler og overlapper i stor grad også menneskelige ressurser beskrevet under *person* i Bronfenbrenners modell, siden det man tar med seg av personlige ressurser vil ha noe å si for hvordan elever påvirkes i mikrosystemet.

Mesosystemet består av minst to primærgrupper eller flere mikrosystemer individet pendler mellom, og forholdet dem imellom. Det er forbindelsen mellom disse nærmiljøene som er sentral i denne modellen, og som i dette prosjektet kan si noe om hvordan ulike forbindelser på mesonivå, indirekte kan påvirke ansatte og elevers opplevelse av tiltak som er gjort for å arbeidsrette norskopplæringen. For innvandrere og flyktninger som lærer norsk ved kombinasjonen praksis og klasserom, så vil for eksempel et samspill mellom de ansatte fra disse to mikrosystemene kunne være viktig for elevenes trivsel og opplæring.

Eksosystemet omhandler det som påvirker situasjonen vår på en oftest indirekte måte, men da på et mer kommunalt nivå enn i mesosystemet. I denne sammenheng kan det for eksempel handle om hvordan kommunen velger å organisere arbeidsretting av norskopplæringen, endringer av arbeidstider og lignende ved voksenopplæringen. Selv om man ofte ikke er i direkte kontakt med disse politiske beslutningene, så vil dette kunne ha innvirkning på ledelsens organisatoriske muligheter og hindringer, og vil dermed igjen kunne påvirke den arbeidsrettede norskopplæring.

Makrosystemet handler om mønsteret av tradisjoner, ritualer, verdier, økonomiske forhold, klassestruktur, nasjonal stil og ideologier som eksisterer i en kultur og delkultur. Dette handler oftest om faktorer på samfunnsnivå, men kan også handle om mer generelle ting som norske verdier og normer. Stortingsmeldinger utarbeidet gjennom politiske beslutninger av Stortinget på makronivå, kan være et eksempel på hva som legger føringer og normer for arbeidsretting av norskopplæringen. Endringer i det norske utdanningssystemet kan være et annet eksempel.

Kronosystemet handler om hendelser i livshistorien, og hvordan dette kan påvirke individet i ett eller flere av de øvrige systemene. Kronosystemet la Bronfenbrenner til i senere tid. Dette

er tatt med grunnet relevansen det kan ha for blant annet flyktninger, og hvordan deres drastiske livsendringer kan være av betydning for opplevelsen av økt arbeidsretting.

Bronfenbrenners teori, med utgangspunkt i den sosialøkologiske utviklingsmodellen, er vurdert hensiktsmessig å bruke i denne oppgaven. Da for å synliggjøre hvordan miljøet man er en del av og ulike samfunnsfaktorer, kan påvirke prosessen for å arbeidsrette norskopplæringen av betydning for informantene. Det er derimot benyttet en noe forenklet inndeling av de overnevnte systemene som utgangspunkt for forskningsspørsmålene og oppbygning av resultatet og diskusjonskapittelet, som er inspirert av Daniel Stokols tilnærming. Det er likevel benyttet Bronfenbrenners modell når funnene i oppgaven ble drøftet opp mot teori i diskusjonskapittelet.

Den sosialøkologiske modellen samsvarer også med tankegangen i settingstilnærmingen, som har blitt en viktig grunnpilar i helsefremmende arbeid (Green & Tones, 2010). En settingstilnærming kan bidra til å vurdere institusjonens organisering, ledelsesstruktur, relasjoner og fysiske miljøer, som kan være av relevans for informantenes opplevelse av fenomenet det forskes på. Tilnærmingen har også bidratt til å gi en forståelse av hvordan arbeidsrettede tiltak er forsøkt implementert i voksenopplæringen.

Settingstilnærming i et sosialøkologisk perspektiv vil si at man endrer fokus fra enkeltindividet til system, og retter innsatsen mot settingen det er en del av (Green & Tones, 2010). Definisjonen på *setting* kan forklares som en kontekst der mennesker engasjerer seg i daglige aktiviteter, og hvilke miljø, organisatoriske og personlige faktorer som virker sammen (Scriven, 2012). Selv om dette er en tilnærming innen helsefremmende arbeid, så påpeker Wear (2002) at helse og læring henger tett sammen. For eksempel må psykisk helse av den grunn ses i sammenheng med læring siden det er de samme faktorene som fremmer begge deler (Vestfold fylkeskommune, 2013). Dette er overførbart til at innvandrere og flyktninger skal lære seg norsk i et arbeidsrettet løp med den bagasjen de har med seg til landet, og derav muligens oppleve fenomenet med ulikt utgangspunkt. Settingstilnærming forutsetter en forståelse av at vi mennesker lever i komplekse sosiale, kulturelle, økonomiske og politiske miljøer som påvirker oss (Torp, 2013). En slik tilnærming ser ulike settinger i en økologisk sammenheng der helse skapes i relasjon mellom individer og omgivelser (Rønning, 2005). Dette kan øke forståelsen av informantenes opplevelse av økt arbeidsretting ut ifra deres samhandling i ulike settinger, selv om det overordnede fokuset her ikke er helsefremmende tiltak. En slik tilnærming kan muligens bidra til en bedre forståelse av at informantenes

opplevelse, som blant annet er et resultat av våre vekselvirkende sosiale systemer, som kan relateres til Bronfenbrenner og Stokols sin tilnærming (Fyrand 2016; Stokols 2000).

Bronfenbrenner (1979) benyttet seg tidlig av begrepet settinger, og er i sin *sosialøkologiske modell* opptatt av samspillet mellom ulike settinger, og hvordan dette kan påvirke mennesker. Dette er særdeles viktig i denne sammenheng, siden arbeidsretting av norskopplæring omhandler opplæring på en samhandlingsarena som *skolen*. Da særlig kombinert med intern og ekstern *praksis*, som har vært et av fokusområdene og tiltakene innen arbeidsretting, som dette forskningsprosjektet tar for seg. Settingstilnærming kan i slike tilfeller muligens bidra til en bedre forståelse av fenomenet det forskes på om man ser på de ulike settingene som arenaer for å sette inn tiltak. Slike tiltak kan påvirke elever og ansattes opplevelse, både direkte og indirekte avhengig av hvor man befinner seg i det Bronfenbrenner beskrev som systemer, ved at det skapes egne normer og verdier i voksenopplæringen.

3.0 Problemstilling og forskningsspørsmål

Ut ifra den overnevnte teoretiske bakgrunnen og de kunnskapshullene som er funnet, ble følgende problemstilling utformet;

«Hvilken betydning opplever ansatte og elever ved voksenopplæringen i en stor norsk kommune at arbeidsretting av norskopplæringen har for norskopplæringen for innvandrere og flyktninger?»

Til hjelp i besvarelsen av problemstillingen er følgende forskningsspørsmål utformet;

- 1) Hva er elevers, læreres og rektors generelle vurdering av at norskopplæringen er arbeidsrettet?**
- 2) Hvilke individuelle forhold er av betydning for norskopplæringen i et arbeidsrettet norskopplæringsopplegg?**
- 3) Hvilke forhold i de fysiske og sosiale omgivelsene er av betydning for norskopplæringen i et arbeidsrettet norskopplæringsopplegg?**

4.0 Metode

4.1 Vitenskapelig ståsted

Dette forskningsprosjektet hadde til hensikt å forstå involverte informanternes opplevelse og erfaring med fenomenet arbeidsrettet norskopplæring, og hvilken betydning de mener det har

for norskopplæringen i praksis. Det vitenskapelige ståstedet i oppgaven baserer seg på hermeneutikk, som legger vekt på en fortolkende tilnærming til menneske og samfunn (Busch, 2014). Begrepet hermeneutikk omhandler læren om fortolkning, samt metoder for å analysere fortolkningene (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011). Det handler altså mer om forståelse enn om sannhet.

Det vil videre i dette kapittelet komme en beskrivelse av forskningsdesign, valgte datainnsamlingsmetoder, beskrivelse av utvalgt case-skole/voksenopplæring, utvalg, rekruttering og dataanalyse.

4.2 Design

Kvalitativ metode ble vurdert som egnet til å belyse forskningsspørsmålene og problemstillingen i dette forskningsprosjektet. Metoden blir beskrevet som særlig hensiktsmessig hvis man skal undersøke fenomener man ikke kjenner godt og som det er forsket lite på (Johannessen et al., 2011). Det er også fordelaktig å bruke når man undersøker fenomener det er ønskelig å få en bedre forståelse av. Med kvalitativ metode ser man på forskning der mennesker skaper eller konstruerer sin egen virkelighet, noe som gir mening til egne erfaringer. Kvalitativ metode forbindes ofte med nærhet til dem som undersøkes, ved at man kan få en god kontakt med informantene. Da det var ønskelig å få en større dybdeforståelse og se ulike nyanser av hvilke erfaringer og opplevelse informantene hadde, var det nettopp derfor kvalitativ metode ble valgt (Jacobsen, 2005).

4.3 Datainnsamlingsmetode

Det ble benyttet semistrukturert individuelle intervjuer for å kunne studere meninger, holdninger og erfaringer til informantene (Tjora, 2013). Med denne type intervjuform er det mulig å være åpen når det kommer til endringer og rekkefølge av spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015). Man er i stor grad fri til å følge svarene til informantene og stille spørsmålene deretter, selv om man følger en viss struktur fra en intervjuguide. En semistrukturert intervjuform gjorde det i denne oppgaven mulig å være fleksibel, og ble derfor sett på som en hensiktsmessig innsamlingsmetode å bruke.

4.4 Utvalg og beskrivelse av case-skole

Voksenopplæringen i dette prosjektet ble valgt etter at jeg leste meg opp om temaet før prosjektstart. Den aktuelle kommunale voksenopplæringen ble nevnt og diskutert i flere gode rapporter jeg leste, og ble lagt frem som en skole som hadde arbeidsrettet norskopplæring

godt implementert i hverdagen. Det kom også frem at andre voksenopplæringer lærte fra denne skolen, og det virket som de hadde gode kunnskaper om og var godt kjent med fenomenet som skulle undersøkes. Det ble derfor sett på som fordelaktig å velge denne skolen, da det var ønskelig med mest mulig kunnskap og erfaring rundt tematikken.

Utvalgt voksenopplæring står for den største delen av introduksjonsprogrammet i en stor norsk kommune. Det er i dette forskningsprosjektet altså valgt ut en enkelt enhet, den kommunale voksenopplæringen, lokalisert til et skolesenter. Begrepene voksenopplæring og skole benyttes av den grunn om hverandre. Skolen som setting for norskopplæring er altså utgangspunktet for prosjektet. Deltakere omtales derfor som elever, mens begrepet ansatte benyttes om lærere og rektor der annet ikke defineres. Det understrekes at begrepene data og empiri benyttes synonymt etter hva som egner seg best i teksten. Forskningsprosjektet avgrenses til de tre avdelingene ved skolen av relevans for problemstillingen:

- Norskavdelingen: Tilbyr opplæring i norsk og samfunnskunnskap for minoritetsspråklige personer over 16 år. Undervisningen følger opplæringsplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere, fordelt på ulike spor 1, 2 og 3 i ulike *undervisningsrom*. Spor 1 elever har lite eller ingen skolebakgrunn, spor 2 elever har grunnskole og noe videregående, og spor 3 elever har allmennutdanning med påbegynt eller fullført utdanning på høyskole- eller universitetsnivå. En stor del av elevene, spesielt fra spor 1 og spor 2, får i tillegg til ordinær norskundervisning et opplæringstilbud på NIA, der norskopplæring knyttes opp mot praktiske situasjoner. Elever som får dette tilbudet er en del av introduksjonsprogrammet.
- NIA (Norsk i arbeid): Kombinerer norskopplæring med intern arbeidstrening på skolen. NIA har 4 ulike arbeidsstasjoner (*arbeidsrom*) internt på skolen; en verkstedgruppe, tekstilgruppe, renholdsgruppe og kantinegruppe. Gruppene har servicefunksjoner på skolen. Norskopplæringen er lagt opp så praktisk som mulig.
- Arbeidspraksisklassene: Elever som mestrer norsk på et tilfredsstillende nivå har tre dager på skolen i kombinasjon med to dager ute i arbeid. Dette er klassene som kombinerer norskopplæring for elevene med ekstern utplassering i arbeidspraksis. Tilbudet er for elever i introduksjonsprogrammet. Elevene må søke om plass, for deretter å bli intervjuet og testet i norsk.

4.5 Utvalg og rekruttering av informanter

Det ble gjort et strategisk utvalg da det ble sett på som hensiktsmessig å ha en lærer fra hver av de tre utvalgte avdelingen, som hadde vært ansatt minst ett skoleår. Dette ble vurdert som nødvendig for å kunne være sikker på at de ansatte hadde erfaring nok til å vurdere den arbeidsrettede norskopplæringen. Av ansatte ble også rektor valgt som informant, som representant med ledelsesperspektiv. Det ble deretter valgt ut to elever i alderen 18-35 år fra hver av de tre avdelingene, og da helst en fra hvert kjønn. Alder ble valgt på bakgrunn at det var ønskelig med deltakere i voksenopplæringen over myndig alder, og som falt inn under den gruppen unge voksne med størst innvandring til Norge (Statistisk sentralbyrå, 2017). Valg av informanter fra begge kjønn ble valgt på bakgrunn av referert teori om at det er forskjell på menn og kvinners integrering i arbeidslivet på grunn av blant annet ulike kulturelle roller, der kvinner ofte forventes å være hjemmeværende omsorgspersoner (Djuve et al., 2011). Det var ønskelig med elever som kunne godt norsk, da det grunnet oppgavens omfang og tid ikke gjorde det mulig med tolk. Rekruttering av informanter ble gjort i samarbeid med ledelsen ved utvalgt skole. Det var ønskelig med erfaringer og refleksjoner fra både elever som får delta i introduksjonsprogrammet og de som ikke får delta. Rektor fikk informasjon om ønskelig informanter, og rekrutterte deretter etter språk, kjønn og hvilke klasse/program som var ønskelig å ha med i prosjektet. Det var rektor som pratet med informantene og som avtalte tid til intervju når det passet i forhold til undervisningstimer, møter o.l. Jeg som intervjuer var fleksibel og kunne stille opp på intervju når som helst den avtalte uken (Uke 11, 2017).

4.6 Forarbeid til datainnsamlingen

4.6.1 Utarbeidelse av intervjuguide

Det ble på forhånd utformet en intervjuguide med spørsmål som kunne besvare problemstilling og forskningsspørsmål. En intervjuguide for ledelsen ved rektor, og en intervjuguide tilpasset hver av de tre nevnte avdelingene for elever og lærere (Vedlegg 3-5). En intervjuguide er en oversikt over temaer og ulike spørsmål man stiller i løpet av et intervjuforløp (Johannessen et al., 2011). Spørsmålene ble fastsatt på forhånd, med oppfølgings spørsmål som kunne bli stilt dersom det ble naturlig å følge opp svarene til informantene. Hensikten var å oppmuntre informantene til å utdype eller komme nærmere innpå det som var ønskelig å få svar på. De svarene informantene ga styrte oppfølgings spørsmålene fra intervjuguiden. Spørsmålene var åpne og ble forsøkt stilt på en måte som ikke ble ledende. Dette ble gjort for at informantene skulle snakke fritt og beskrive erfaringene de hadde med arbeidsrettet norskopplæring, og deres opplevelse av betydningen

dette hadde for elevenes generelle norskopplæring. Intervjuguiden til elevene ble sendt til den aktuelle voksenopplæringen for innspill, med tilbakemeldinger om å forenkle språket og spørsmålene.

4.6.2 Pilotintervjuer

I forkant av datainnsamlingen ble det gjennomført 3 pilotintervjuer, ett for hver intervjuguide, med en person med erfaring fra masterarbeid og forskning. Dette for å prøve ut ulike formuleringer og rekkefølger av spørsmål, kartlegge bruk av tid, samt teste bruk av lydopptak. Gode forberedelser og planlegging ga en trygghet før selve feltarbeidet.

4.6.3 Tilstedeværelse på skolen

I forkant av intervjuene ble det tilbrakt en dag ved utvalgt enhet for å bli litt kjent med virksomheten og den praktiske gjennomføringen av norskopplæringen. Omvisning og observasjoner ble derfor gjennomført før elever og ansatte skulle intervjues. Tilstedeværelsen ga meg mer innsikt i fenomenet som skulle undersøkes, og gjorde det enklere å sette seg inn i informantenes hverdag. Flere av informantene ble også hilst på i forkant av intervjuene for å bygge en relasjon. Datainnsamling ble gjennomført i løpet av en intensiv uke (uke 11, 2017). Tilstedeværelse hele denne uka førte til at jeg fikk kjenne på det å være en del av settingen og miljøet, samt at uforutsette hendelser da var enklere å håndtere grunnet bedre kjennskap til ansatte.

4.7 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjort med virksomhetsleder/rektor ved skolen, en lærer/pedagog fra arbeidspraksisklassene, en lærer/pedagog fra norskavdelingen, en arbeidsleder fra NIA og to elever (en mann og en kvinne) fra hver av de tre ulike avdelingene ved voksenopplæringen. Totalt 10 informanter var utgangspunktet, selv om det grunnet omstendighetene endte på 11 informanter, fordi et intervju ble holdt med to elever samtidig. Dette unntaket ble gjort for å styrke den språklige forståelsen da disse to elevene var noe svake i norsk. Det ble også sett på som hensiktsmessig for å trygge elevene, ved at de kunne hjelpe hverandre hvis noe ble vanskelig å forstå under intervjuet. Elevene virket takknemlige for denne løsningen, og det var uproblematisk for meg med en ekstra informant fra en avdeling.

Deltakerne fikk selv velge hvor intervjuene skulle finne sted. Alle intervjuene foregikk likevel på to ulike møterom som var disponibelt for meg hele uka. Det var satt av en time til hvert intervju. Det ble store variasjoner på hvor lenge intervjuene varte, litt avhengig av hvor mye informantene hadde å fortelle. Intervjuene varte mellom 25 minutter og en time.

På forhånd var det sendt ut et informasjonsskriv inkludert samtykke til informantene der det var en kort beskrivelse av prosjektet, hva som var ønsket av deltakerne, og informasjon om at de kunne trekke seg når de måtte ønske uten noen negative konsekvenser (Vedlegg 2). Et sammendrag av dette informasjonsskrivet ble også gjennomgått før intervjuet startet. Det ble utdelt et forenklet informasjonsskriv til elevene. Det ble her også fortalt at det var helt opp til informantene å vurdere om de ønsket å svare på alle spørsmålene. Informantene ble også spurt om det var i orden at intervjuene ble tatt opp på tape. Lydopptak var nytt for meg, men gjorde det enklere å være mer tilstede i intervjuene. Intervjuguiden ble benyttet under intervjuene, men ble ikke fulgt slavisk dersom informantene beveget seg inn på et annet tema/spørsmål. Et slikt intervjuforløp føltes fleksibelt og mer naturlig.

Det var viktig for meg å være imøtekommende og la informanten snakke og fortelle, samt være bevisst på ikke å forstyrre. Det ble benyttet små bekræftende ord, for å vise at jeg fulgte med og var interessert i det informanten fortalte.

4.8 Dataanalyse

Tjora (2013) og Nilssen (2012) ble valgt ut som inspirasjon for transkribering og analyse av intervjuene. For en stegvis koding og bearbeiding av innhentet data, ble dette vurdert som egnede kilder for en oversiktlig og god analyseprosess.

Tjora (2013) ble brukt som inspirasjon alt ved valg av ordrett transkribering, som vil si at alt informanten sier skrives ned. Det ble derfor benyttet lydopptak under intervjuene. Dette ble vurdert som en egnet metode for å bevare innholdet, uten å tenke for mye på kategorier i første steg av analysearbeidet. Avvik fra ordrett transkribering forekom der elevene for eksempel benyttet lang tid på å finne ord grunnet dårlige språkkunnskaper. Det forekom også der det var nødvendig å stokke litt om på deres grammatiske formuleringer for å forstå innholdet bedre senere i analysearbeidet, eller ved egne gjentatte bekræftelser som «mhm» og «ja» fra meg i lengre besvarelser. Avvik fra ordrett transkribering handlet altså ikke om endringer av betydning for innholdet, men for å utelukke overflødig og helt irrelevant informasjon. Dette er en del av prosessen mot det Tjora (2013) etter hvert beskriver som en stegvis deduktiv-induktiv tilnærming (SID-modellen) til analysearbeidet.

I SDI-modellen arbeider man i etapper fra rådata til konsepter eller teorier (Tjora, 2013). Dette ved en induktiv utvikling fra empiri til konsepter eller teorier, med en deduktiv trinnvis tilbakekobling som kvalitetssikrer arbeidet underveis. Dette er ingen lineær prosess, og

analysearbeidet har vekselvis hoppet litt frem og tilbake når materialet fra intervjuer skulle bearbeides.

Analysen ble gjort i 5 ulike steg for å få en oversikt over hovedfasene av analysearbeidet, selv om det også under hvert steg inneholder flere runder med analyse av datamaterialet. **Steg en** av analysen startet med å ta utskrift av sidene med ordrett transkriberte intervjuer.

Transkribering av datamaterialet var en svært tidkrevende jobb. Ved å lytte til alle intervjuene dukket det opp ny forståelse av innholdet, som falt noe bort i intervjusituasjonen. Som Nilssen (2012) også påpeker, var det viktig å gjenoppleve intervjuene selv for en god analyseprosess. Ved at jeg transkriberte alt på egen hånd i stedet for å benytte meg av andre transkribenter, dukket det underveis opp nye tanker og refleksjoner. Lydopptak ble også knyttet opp mot egne feltnotater.

Analysearbeidet fortsatte med gjentatte gjennomlesinger av hvert enkelt intervju. I denne runden ble det gjort en helt åpen koding av all empiri, uten å låse seg for mye til problemstillingen og tenkt teori i første omgang. Nilssen (2012) understreker at man bør møte datamaterialet med et åpent sinn, og en åpen holdning til hva innhentet empiri kan fortelle. Selv om det vil være nærmest umulig å legge all forforståelse til side og la kun datamaterialet tale for seg, så ble dette benyttet som en god illusjon å strekke seg etter i første runde med koding. Dette stemmer overens med Tjora (2013) sin SID- modell, der empirien i de første stegene i analysen er det som skal vektlegges, mens teorien vektlegges mer senere i analysearbeidet. Empiri og teori har altså en vekselvirkende rolle, der de kan støtte og kontrollere hverandre underveis i en slik tilnærming til den stegvise analysen. Jeg opplevde at kodingen gjorde analysearbeidet både enklere og mer spennende. Dette ved å åpne for empiri som fort kunne falt bort ved en mer lukket tilnærming/koding med for rask ekskludering av innhentet data. Åpen koding ble gjort for å få med alt, før ekskluderingen av empiri gradvis begynte opp mot problemstilling og forskningsspørsmål. Under gjennomlesingene ble data av interesse markert med markeringspenn med ulike farger, med tilhørende tekstnære koder inspirert av Tjora, skrevet ned i marginen på utskrevne intervjuer. Tekstnær koding, altså koder utviklet fra empirien, var en svært nyttig metode for å ivareta nærhet til informantenes intervjuer gjennom mange analyserunder.

I steg to av analysen ble det utarbeidet en matrisemal, som vist i *tabell 1*, som ble benyttet til hver av informantene (Vedlegg 6). Koder og informasjon fra gjennomlesingene av intervjuene ble ført inn i hver sin matrise. Matrisen inneholdt informasjon om informantene, samt tre

kolonner; tematikk og utdrag fra spørsmål, tekstnære koder og sitater/quotes. Tematikk ble valgt ut ifra spørsmålene i intervjuguiden, og koder kunne kobles til forhåndsdefinerte temaer og spørsmål.

Tabell 1: Utdrag fra matrise fra koding av intervju med kvinnelig elev i norskavdelingen.

KODING (all informasjon)		
Informant 5: Kvinne, i 30 årene. Fra India. Norskavdelinga. Spor 3 elev (de med best/mest utdanning fra hjemlandet). Innvandrer og betalingselev. Eleven er ikke en del av introduksjonsprogrammet, og får av den grunn ikke tilbud om NIA og arbeidspraksisklassene. Eleven har ordnet praksis på eget initiativ i en barnehage. Vært i Norge i 2 år. Bachelor, samt noe tilleggsutdanning. Eleven har papirer på jobb og utdanning fra hjemlandet.		
Tematikk og utdrag fra spørsmål	Tekstnær koding	Sitater / Quotes
Hva synes du om at man skal kombinere norsk i klasserommet med arbeidslivskunnskap? Tematikk: Kombinasjonen norsk på skolen/voksenopplæringen og norsk språkopplæring i praksis	Vi trenger praksis for å bli kjent med språket i virkeligheten Vi kan ikke lærer språk kun ved å sitte i et klasserom I arbeid snakker man vanlig språk, og man må kommunisere med andre	«Vi tenger praksis. Og vi kan ikke lærer språket bare ved å sitte i klasserommet.» «Det er forskjellig å skrive norsk og bruke språket vanlig. Hehe. Vi trenger vanlig språk for å kunne kommunisere med andre.» «Jeg synes det er bedre hvis vi har praksis eller arbeid som en del av norskkurset.» «Praksis og skole bør være et tilbud for alle. Hvis vi aldri snakker med nordmenn, så lærer vi aldri. Vi klarer ikke å bryte isen.» «Uten praksis kan vi norsk grammatikk, men jeg kan ikke snakke med deg.»

I **steg tre** av analysen ble de ulike informantgruppene samlet i nye matriser. Det ble klart etter den tekstnære kodingen at det kunne være nyttig å dele inn kodene i forhold som fremmet og/eller hemmet norskopplæringen. Det ble utarbeidet 3 matriser; en for elevene, en for

lærerne og en for rektor. Informantene fikk hver sin fargekode for å kunne skilles fra hverandre. Det ble utformet en hovedkategori, en underkategori og hvorvidt det fremmet/hemmet norskopplæringen ut ifra innholdet i de tekstnære kodene. Motivasjon for læring hos elevene samt interesse og kompetanse fremsto for eksempel på det tidspunktet som en vesentlig forutsetning for å kunne lære seg norsk på en optimal måte. Dette ble vurdert til noe som fremmet språkopplæringen i stor grad. Det samme gjorde elevenes egen rolle og forutsetning for å lære. Selv om det som kunne hemme og fremme norskopplæringen gjennom økt arbeidsretting ikke hadde et konkret fokus på dette tidspunktet, ble en slik deling vurdert som ryddig og mer oversiktlig.

I **steg fire** i analysen ble alle informantgruppene samlet i en matrise med tilhørende fargekoder. Tekstnære koder i ulike kategorier og underkategorier ble deretter utformet.

Det ble på dette tidspunktet tydelig at mye av empirien kunne sorteres i forhold til de ulike nivåene i Bronfenbrenners (2005) sosialøkologiske modell og de ulike systemene i samfunnet, og **et femte og siste steg** i analysen ble gjennomført.

Det ble vurdert som hensiktsmessig å ha en hovedkategori som omhandlet hva informantene synes om organiseringen og deres generelle tanker om den økte arbeidsrettingen av norskopplæringen. Denne kategorien ble kalt «informantenes generelle vurdering av arbeidsrettet norskopplæring». Resten av datamaterialet ble delt inn i forhold på ulike sosialøkologiske nivåer og systemer som så ut til å ha betydning for norskopplæringen innenfor rammen av et slikt opplegg.

Utgangspunktet i Bronfenbrenners sosialøkologiske modell er naturligvis individet selv, som her er den enkelte informant og deres individuelle faktorer, som vil påvirkes av de ulike systemene i modellen (Fyrand, 2016). Andre forfattere presenterer som tidligere nevnt den sosialøkologiske modellen på en litt annen måte, og bruker to inndelinger i istedenfor nivåene til Bronfenbrenner. Stokols (2000) deler tilnærmingen inn i individ/person, samt fysiske og sosiale omgivelser. Det er de to hovedkategoriene som det ble vurdert som hensiktsmessig å dele empirien inn i; «individuelle forhold» og «forhold i de fysiske og sosiale omgivelsene». Under denne første kategorien ble egenskaper og forutsetninger elevene innehar som for eksempel traumer fra flukt, psykisk stress og egen motivasjon plassert. I neste hovedkategori ble alt som var utenfor individet plassert.

Alle kategoriene satt i de ulike systemene i Bronfenbrenners modell og i Stokols tilnærming vil enklere kunne vise hvilke forhold, både individuelle utfordringer og fordeler, samt forhold i de fysiske og sosiale omgivelsene, som så ut til å være av betydning for opplevelsen av norskopplæringen i et arbeidsrettet kvalifiseringsløp (Fyrand 2005; Stokols 2000).

4.9 Ethiske overveielser

Ved et vært forskningsprosjekt er det ulike etiske hensyn å ta. De mest vesentlige overveielsene gjort i dette forskningsprosjektet vil nå bli beskrevet videre.

Når forskningsmetodene var avklart, ble det innhentet en godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD, 2017) (Vedlegg 1). Det har kontinuerlig med prosjektets utvikling blitt tatt vurderinger opp mot de forskningsetiske retningslinjene utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016).

I samarbeid med ledelsen for det konkrete voksenopplæringstilbudet ble det avklart hvordan jeg burde opptre, gjøre utvalg og anonymisere prosjektet. Noe forenklet kan man si at metoden og problemstillingen ble vurdert i samarbeid med involverte parter, for å ivareta virksomhetens retningslinjer.

4.9.1 Informert samtykke og anonymitet

Opgaven er anonymisert slik at hverken informanter, enhet eller kommune kan gjenkjennes. (Johannessen et al., 2011). Lydfiler og lagrede notater vil bli slettet når forskningsprosjektet avsluttes, og all empirisk data ble underveis lagret på en passordbeskyttet iPad og PC. I forbindelse med selve datainnsamlingen ble det innhentet informert samtykke, som vil si at forskningsdeltakerne ble informert om undersøkelsens formål, samt om hovedtrekkene i forskningsdesignet (Kvale & Brinkmann, 2015). Hensikten med dette var å opplyse informantene om mulige fordeler og risikoer ved å delta. En innledende samtale og bekreftelse på forstått informasjonsskriv ble prioritert før oppstart av hvert enkelt intervju.

5.0 Resultater

Analysen av de innsamlede dataene viste at informantene ved skolen hadde mange meninger om den arbeidsrettede norskopplæringen. De hadde ulike tanker både om individuelle forhold og forhold i de fysiske og sosiale omgivelsene, som kan være av betydning for at arbeidsretting skal kunne gi en optimal og vellykket norskopplæring. Disse funnene blir presentert i de følgende kapitlene.

5.1 Hva er informantenes generelle vurdering av arbeidsrettet norskopplæring?

Under denne hovedkategorien vil informantenes generelle opplevelse av organiseringen og praktiske gjennomføringen av den arbeidsrettede norskopplæringen legges frem.

5.1.1 Ansattes vurdering

På den aktuelle voksenopplæringen i denne oppgaven er det skolens ledelse, som har hovedansvaret for den daglige driften av voksenopplæringen og praktiseringen av den arbeidsrettede norskopplæringen. Som en del av skolens ledelse er rektor en avgjørende faktor for implementeringen av fenomenet det forskes på, siden han har det overordnede ansvaret for å ivareta lover, regler og føringer fra kommunen.

Voksenopplæringen har hatt lignende undervisning tidligere og intern praksis har eksistert lenge, men nåværende fokus på arbeidsrettet norskopplæring på alle samfunnsnivåer har ifølge rektor en mer helhetlig innvirkning på hvordan norskopplæring kan legges opp. Alle de fire ansatte poengterte at det har kommet endringer som følge av økt fokus på arbeidsrettingen av norskopplæringen. Ansatt på norskavdelingen uttrykte følgende: *«Det har blitt mer fokus på å få elever ut i praksis enn tidligere, og på å relatere opplæringen til virkeligheten»*. Rektor antydte derimot at det fortsatt er norskopplæringen i klasserom som er det aller viktigste, selv om det er mye mer fokus på arbeidsretting av norskopplæring.

Selv om det så ut til at de fleste ansatte mente at arbeidsretting også er en viktig del av norskopplæringen i klasserommet, så ble økt fokus på å få elever ut i praksis nevnt som den største endringen fra tidligere. Det å kunne prøve språket i virkeligheten ved hjelp av praksis eller jobb, samt å få en større sammenheng mellom det som skjer i klasserommet og i praksis, ble nevnt som viktige fokusområder. Det ble trukket frem at ved disse endringene i norskopplæringen, er det en mye større mulighet for å tilpasse kvalifiseringsløpet for den enkelte elev gjennom individuelle planer. De ansatte kommer også mye tettere på elevene, som gjør det enklere å se hva de individuelle forskjellene og behovene er. To av de ansatte og rektor uttalte likevel at enkelte elever fortsatt blir holdt igjen litt for lenge i de ulike klassene ved skolen, før de får gå videre til et høyere nivå. De mente også at de kunne hatt et bedre samarbeid mellom klassene på skolen for enklere å kunne fange opp elever med rask progresjon i norskopplæringen, og som kunne hatt et utbytte av å gå videre til neste steg i form av klassebytte.

Økonomi så ut til å være en utfordring i forhold til organisering og å få til det skolen ønsker. Eksterne praksisplasser og kvaliteten på disse er vesentlig, og det å ha lærere til å følge opp

elevene ute av huset koster mye penger. På de fem arbeidspraksisklassene ved skolen er det lagt inn 1,5 årsverk til å følge opp elever i ekstern praksis, ifølge rektor. Skolens ledelse ser at det fungerer å ha en tettere oppfølging av elever i praksis enn for eksempel NAV har, så det kommer de til å fortsette med, selv om det er utfordrende økonomiske. Av andre utfordringer virket det som det er usikkerhet i forhold til å få nok praksisplasser fremover, siden det er et press på næringslivet i kommunen, kombinert med et stadig økende elevantall ved skolen. Det er mange om beinet, og rektor var tydelig på at det er svært viktig at elever som plasseres ut i ekstern praksis har et godt språknivå. Rektor fortalte videre at norskgrunnet er viktig for at elevene skal kunne videreutvikle språket sitt på arbeidsplassen, og for at de ikke skal «ødelegge» en praksisplass. Elever med for dårlig språk kan føre til slitasje på arbeidsgiverne skolen samarbeider med, som igjen kan føre til tapte praksisplasser.

Flere politiske målsetninger så ut til å skape en målkonflikt mellom skolen og kommunen. Rektor fortalte om utfordringer rundt hva elevene testes i gjennom de obligatoriske norskprøvene. Han påpekte at hvis man skal ha fokus på arbeidsretting av norskopplæringen, så må det gjenspeiles i testene skolen og eleven faktisk måles på. Alle elevene får de samme prøvene uavhengig om de har praksis eller tradisjonell skole. To av lærerne ytret samme utfordringer, ved at elevene ikke får vist det de lærer og det de kan om norsk arbeidsliv på norskprøvene. Ansatt i norskavdelingen påpekte følgende; «(...) *Også skal man klare testene hos oss, men så er det egentlig masse annet elevene kan også, men det blir de ikke målt på*». Det er lite samsvar mellom prøvene og arbeidslivsfokuset. Selv om det er økt fokus på arbeidsretting av norsk, så har ikke norsktestene endret seg i takt med utviklingen. Rektor påpekte at Kompetanse Norge, som er en sterk pådriver for økt arbeidsretting, kan bidra til å få slutt på målkonflikter mellom instansene. Han mener Kompetanse Norge kan gjøre dette ved å endre de teoretiske norsktestene til å være mer arbeidsrettet, og fokusere mer på hva elevene faktisk lærer og kan.

5.1.2 Elevenes vurdering

Selv om elevene ikke kjenner til en skoledag uten norsk i klasserommet kombinert med arbeidsretting, så var samtlige elever tydelig på at dette må være den beste måten å lære norsk på. Det ble uttrykt at språket er ulikt i klasserommet og i virkeligheten i form av praksis, og at man ved en slik kombinasjon kan prøve ut språket i praksis og snakke om erfaringer fra praksis i klasserommet.

Selv om det overordnede målet med økt arbeidsretting av norskopplæringen er at innvandrere og flyktninger skal få tilknytning til arbeidslivet, så var elevene ut over dette samstemte om at norskopplæringen er deres hovedmål som deltaker ved voksenopplæringen. Mannlig elev i arbeidspraksisklassen uttrykte hvor viktig det var å lære språket og fortalte: *«Språket er viktigst. Hvordan skal jeg kunne leve i Norge uten språket?»*. Alle elevene var positive til praksis og fokus på arbeidslivsdomenet. Flere av elevene mente denne kombinasjonen ut over å lære norsk, også styrket deres mulighet for deltakelse i arbeidslivet. Selv om norskopplæringen er mer jobbfokusert, så beskrev en av elevene det godt, ved at språket er nøkkelen også til resten av samfunnet. Elevene uttrykte at det er viktig å bruke det språket man lærer i praksis, ved at man for eksempel kan prøve seg på å gi rapporter på arbeidsplassen. Mannlig elev fra norskavdelingen var tydelig på hva som var viktigst for han og uttrykte følgende: *«Det å prate ute i praksis og være med andre mennesker er viktigere for språkopplæringen enn norskkurs. Man får sjansen til å bruke det man lærer på skolen»*. Kvinnelig elev fra norskavdelingen støttet opp dette ved å si: *«Praksis og skole er en god ide. Hvis vi aldri snakker med nordmenn, så lærer vi aldri. Vi klarer ikke å bryte isen. Uten praksis kan vi norsk grammatikk, men jeg kan ikke snakke med deg.»* Det virker som om samtlige elever hadde en felles forståelse av hvor viktig det er å kunne mer enn norsk teori og grammatikk. De må også kunne bruke språket riktig i ulike situasjoner og settinger i hverdagen. Det ble gitt eksempler på at det i praksis er ulike dialekter, samt at kommunikasjonen går raskere og er noe vanskeligere der, enn når de øver på språk i klasserommet med lærer og medelever.

5.1.3 Ansatte og elevers vurdering av å kombinere norskopplæring i klasserom med praksis

Både de ansatte og elevene la stor vekt på at man i tillegg til å lære språket i praksis, også tilegner seg annen kompetanse som for eksempel HMS og arbeidslivkultur.

Arbeidslivskunnskap anses å være en viktig del av den arbeidsrettede norskopplæringen.

Dette kunne ifølge de ansatte føre til at elevene i tillegg til å lære norsk, også ivaretar målet i introduksjonsprogrammet om å styrke elevenes mulighet for varig tilknytning til arbeidslivet.

Ansatt ved intern praksis (NIA) kom med følgende utsagn: *«I pausen forsøker alltid en av oss å sitte sammen med elevene slik at vi har en tilnærmet lik pausesituasjon som ute i arbeidslivet - hvor smalltalken går.»* Hun poengterte følgende; *«Det er veldig viktig at vi får kontakt med arbeidslivet og språket der; Hva kreves? Hva snakkes om i lunsjen? – og få den linken der. Ikke bare jobbe innenfor veggene her»*. Det er tydelig at denne informantene var

opptatt av å gi elevene en mest mulig realistisk opplevelse av hva det vil si å være i arbeidslivet, ved å lære elevene norske faguttrykk eller føre en hverdagslig lunsjsamtale.

Flere av lærerne, elevene og rektor fastslo at det å kunne lære i klasserommet, prøve ut i praksis, for så å prate om det i klasserommet igjen er svært positivt for norskopplæringen. Ansatt fra norskavdelingen uttrykte følgende: «*Vi bruker veldig mye av det de har hørt og gjort i praksis, og vi er opptatt av å trekke dette inn i klasserommet; Lærte du noen nye uttrykk i går? Hva hørte du? Også kommer det opp noe hele tiden, og det gjør dem nysgjerrig – altså hva folk snakker om ute i arbeidslivet!*» Samtlige av informantene var enige om at det å knytte opplæringen opp mot det virkelige arbeidslivet kunne fremme norskopplæringen hvis det ble gjort på riktig måte. En mannlig elev fra arbeidspraksisklassene uttalte at det å lære norsk og å snakke med mennesker er svært positivt ved det å arbeidsrette norskopplæringen, og uttrykte følgende: «*Ute på praksis lærer vi masse norsk og om Norge. Du lærer for eksempel hva arbeidsmiljø er. Du kan se om du liker arbeidet eller ikke, og finne ut hva man gjør i jobb og hvordan de snakker der. Vi lærer masse ting om arbeid.*» Den samme eleven fra arbeidspraksisklassene beskrev følgende: «*Det er litt annerledes språk på skole og språket ute på arbeidsplass. Vi lærer nå hvordan vi kan kommunisere med de ansatte.*» Det ser ut til at elevene mente det var viktig å kunne erfare dette mens man er elev ved skolen og har støtte, altså før man er ferdig med voksenopplæringen og skal stå på egne ben. For de elevene uten ekstern praksiserfaring, antydes det at det kan bli et brutalt møte med virkeligheten etter voksenopplæringen. Flere av informantene påpekte at kommunikasjonen i arbeidslivet kan være svært annerledes enn det de trener på i klasserommet.

5.2 Hvilke individuelle forhold er av betydning for arbeidsrettet norskopplæring?

5.2.1 Motivasjon hos elevene

Det fremkom av analysen at ulike forhold hos elevene kan være av betydning med tanke på å få en optimal læring i norsk. Mange av lærerne poengterte at elevenes motivasjon er viktig for læringsbytte. Ansatt i kantinegruppa (NIA) uttrykte det på følgende måte; «*Han er jo ikke på den planeten hvor jeg vil at han skal være. Og da handler det om å finne den motivasjonen, og tenne det lyset i øya deres.*» De ansatte uttrykte også hvor viktig det er med praksis i forhold til motivasjon for å lære, siden lønnet arbeid er første prioritet for mange elever. Ansatt fra norskavdeling kom med følgende påstand: «*Elevene må ut å prøve seg, og det tror jeg er viktig for motivasjonen til de som skal lære norsk. (...) De synes det er gøy.*» Selv om det er mange utfordringer, mente flere av elevene at praksis er viktig for norskopplæringen, og at man må forsøke å tenke positivt selv om ting er utfordrende. En av elevene beskrev det

arbeidsrettede fokuset i norskopplæringen ved at de kan gi elevene et innblikk i hvor man skal og er på vei med opplæringen. Dette påpekte elevene at ga opplæringsformen mer mening, som igjen økte deres motivasjon. Ansatt i arbeidspraksisklassene sa i den forbindelse: «(...) *Og vi lager plutselig en plan og en fremtid ved at de skal noe sted*».

Det ble gitt uttrykk for at det er mangel på motivasjon hos noen elever. Dette ser ut til å kunne skyldes ulike forhold. Spesielt kvinner bruker tid på å forstå deres likeverdige muligheter i arbeidslivet, og forstår ikke helt hensikten med å lære norsk gjennom praksis eller arbeidsrelaterte temaer. Enkelte menn antydes å ha utfordringer med å ta instruksjoner fra kvinnelige ansatte i NIA, som kan hemme deres fokus og engasjement for norskopplæring.

Det kan derimot se ut til at mange av elevene faktisk har høy motivasjon for å lære, da samtlige av elevene mente det er viktig å være aktive og ikke sitte stille ved pulten. Flere av elevene var tydelige på at det er deres eget ansvar å lære, og at de må vise hvem de er for både lærerne og arbeidslivet. Mannlig elev i norskavdelinga uttrykte følgende; «*En lærer sa til meg: Jeg kan ikke lære for deg, men hjelpe deg til å lære*». Dette kan tyde på at flere av elevene har en god forståelse av hva som kreves av dem for at de skal lære seg norsk.

Videre poengterte flere av elevene at det er viktig å bruke norsk hver dag og i alle hverdagslige settinger. Det ble nevnt at de må snakke med folk, lese, høre på radio, og komme seg ut å handle i norske butikker. Den mannlige eleven fra arbeidspraksisklassen beskrev det på følgende måte; «*Det er mye opp til oss elever også. Du kan lære norsk på mange andre måter, og ikke bare på skolen. For eksempel fra aviser, nyheter og fra andre elever eller på gata*». Det ser ut til at elevene i dette forskningsprosjektet har forstått at de selv har hovedansvaret for utbytte av norskopplæringen. Elevene trekker frem viktigheten av å ikke kun prate med de med samme morsmål, men alltid fokusere på å snakke norsk.

5.2.2 Traumer og psykisk stress hos elevene

Mange av innvandrerne og flyktingene kommer fra mange år med krig og flukt. Dette kan påvirke elevene psykisk og hvordan de takler ulike lærings situasjoner. To av elevene uttrykte at det er utfordrende å lære når man har mange traumer fra flukt og lignende. En av de to kvinnelige elevene fra tekstilgruppa v/NIA beskrev det på følgende måte; «*Alle andre i familien er i Syria. Jeg tenker mye. (pause). Det er vanskelig med skole*». Traumer og vonde tanker kan påvirke læring. Ansatt i arbeidspraksisklassen påpekte det samme, ved at det kan være ekstra utfordrende å lære arbeidsrettet norsk ved hjelp av praksis, siden dette kan bli for overveldende i motsetning til kun normal klasseromsundervisning. Den samme ansatte

uttrykte følgende; «*Noen har jo 10 år med flukt. Du er ikke veldig ryddig i hodet og sjela etter å ha vært flyktning i mange år.*» Det er tydelig at det kan være avgjørende hvilken bakgrunn og opplevelser elevene sitter igjen med fra hjemlandet. Dette kan påvirke elevenes forutsetning for å lære norsk.

5.3 Hvilke forhold i de fysiske og sosiale omgivelsene er av betydning for arbeidsrettet norskopplæring?

5.3.1 Lærernes kompetanse i arbeidsrettet norskopplæring

Analysen tilsa at de ansattes kompetanse og motivasjon til å arbeidsrette norskopplæringen kan være essensielt for at elevene skal få optimalt utbytte av norskopplæringen, og at dette ser ut til å avhenge av ulike forhold. De ansattes kompetanse om arbeidsrettet norskopplæringen kan se ut til å være noe ulik. Selv om alle er innforstått med hva som ligger i begrepet, virket det som flere er usikre på hva som forventes og bør gjøres for å arbeidsrette norskopplæringen slik kommunen og offentlige organer ønsker det.

Majoriteten av de ansatte sa noe om at de fokuserer på å arbeidsrette norskopplæringen, men flere mente det er usikkerhet i personalet på hva det konkret innebærer og hva som forventes av dem. Ansatt i arbeidspraksisklassen uttrykte følgende; «*Vi lurte jo på om vi gjør det nok, altså arbeidsretter vi norskopplæringen nok ut ifra forventningene? Eller holder vi på med det for mye?*» Det kan virke som dette er tanker som går igjen hos de fleste ansatte. Den samme ansatte uttrykte følgende om tilsvarende tema; «*For fremdeles står det vel seg sånn at vi ikke synes at det er nok arbeidsrettet norskopplæring på norsken. Det er mange her som fortsatt er veldig typiske norsklærere og som kan sin Ibsen, men de er ikke så flinke på arbeidsretting*». Tanker som dette kan tyde på at de ansatte og ledelsen mener at det er mange dyktige, men «*skolske*» lærere, som ikke nødvendigvis er like flinke på arbeidsretting og kan trenge opplæring i dette. Det kan virke som flere av de ansatte har et ønske om at tematikken skal diskuteres nærmere på skolen for å få tydeligere informasjon om hvordan det skal arbeidsrettes godt nok. De uttrykte at god veiledning og opplæring er både ønskelig og nødvendig, siden denne undervisningsformen krever noe annet av lærerne enn tidligere. Rektor påpekte at det skorter litt på det arbeidsrettede fokuset i norsk klasseromsundervisning, da lærerne her ofte er veldig teoretiske. Han antydte at det har skjedd for lite i norskavdelingen grunnet andre pressområder, og ønsker at det skal fokuseres mer på arbeidsretting og arbeidslivskunnskap også der. Rektor presiserte at det er stor forskjell på å

arbeidsrette norskopplæringen i en vanlig norskklasserom, og i arbeidspraksisklassene - der hverdagen er lagt opp slik at klasserom og praksis kombineres og utfyller hverandre.

Det ble underveis i analysen klart at de ansatte mente at tydelighet rundt hva arbeidsrettet norskopplæring er og hvordan de skal jobbe det inn i undervisningen, kan fremme norskopplæringen enda mer. Usikkerhet i forhold til om de arbeidsretter nok og lite motivasjon hos enkelte ansatte ble nevnt som mulig hemmende for arbeidsrettens effekt på norskopplæringen. Hemmende i den grad at hvis lærerne ikke har god nok kunnskap om hvordan de skal arbeidsrette undervisningen, vil det igjen kunne føre til dårlig norskopplæring for elevene. Selv om samtlige lærere fortalte at de er bevisst hva som ligger i arbeidsretting, så ser det altså ut til å være et ønske om tydeligere og mer målbare kompetansemål.

5.3.2 Hvordan lærerne kan motivere elevene til å få best mulig utbytte av opplæringen

I forhold til hvordan lærerne kan motivere elevene, uttrykte rektor at mangel på mulighet for jobb etter praksis kan demotivere elevene fra å yte sitt beste. Rektor og en av de ansatte uttrykte også at enkelte elever ser ut til å benytte seg av intern praksis uten et reelt ønske om å være der, og at dette i få tilfeller kan skyldes aktivitetskravet som ligger i introduksjonsprogrammet. Det antydes at lav motivasjon også kan komme av at elevene av ulike årsaker er på en praksisplass som ikke treffer deres interessefelt.

Ansatte og elever fremhevet ulike forhold som kunne styrke elevenes motivasjon for læring. Flere av elevene gav blant annet uttrykk for at praksisplassen burde være interessant og relevant for optimal norskopplæring. Mannlig elev i norskavdelingen fortalte om andre medstudenter på skolen som ble demotivert fordi de var plassert i en praksis som ikke matcher med det de er utdannet som fra hjemlandet, og som elevene ikke er interessert i. Den samme eleven uttrykte følgende; *«Jeg kjenner mange som er for eksempel håndverkere, som blir demotivert av å bli plassert i for eksempel kantine i intern praksis»*. I følge rektor tilbys deltakerne interne og eksterne praksisplasser i tråd med deres individuelle plan så langt det er mulig. Men skolen har et begrenset tilbud av interne praksisplasser, så rektor bekreftet at det ikke alltid er samsvar mellom elevenes erfaringsbakgrunn, utdanning og praksistilbudet. Han påpekte også at flertallet av elevene aksepterer dette, og utnytter muligheten for å lære norsk selv om tilbudet ikke er optimalt. Noen elever kan ha utfordringer med å se denne muligheten for læring og kan miste motivasjonen. Ansatt i arbeidspraksisklassene vektla nettopp dette; *«Vi prøver alltid å finne en praksisplass i forhold til den utdanning og erfaringen elevene har*

fra før. Men det er ikke alltid vi får det til. Vi hadde jo en flymekaniker her i fjor, og det var jo bare å glemme».

Hvordan lærerne følger opp og støtter elevene ser ut til å være avgjørende. Flere av elevene påpekte hvor viktig det er at de kan snakke om opplevelser og erfaringene fra praksis i klasserommet. Det er tydelig fokus på å trekke erfaringer fra praksis inn i undervisningen, ved at elevene for eksempel kan spørre om ord og setninger de ikke helt har forstått, eller ved å diskutere hendelser som har oppstått i praksis eller på jobb. Elevene snakker både med lærer og med hverandre i klasserommet, og det virker som elevene er trygge på de ansatte, selv om de påpekte at det er store forskjeller på lærernes undervisningsform. Det ble også uttrykt at elevene skal snakke norsk i klasserommet, også seg imellom når de snakker om hva de har opplevd i praksis, og at lærerne prøver å oppmuntre til dette. Den mannlige eleven i arbeidspraksisklassene fortalte det samme; *«Vi snakker norsk sammen og lærer av hverandres erfaringer fra praksis når vi er på skolen. Vi må bare snakke norsk, siden vi ofte er fra ulike land. Hvordan kan vi da snakke andre språk?».*

Mestring blir også fremhevet som noe som kan motivere elevene til læring. En av de ansatte på NIA uttrykte at de er opptatt av å skape interesse rundt det praktiske arbeidet, siden de opplever at dette kan gi elevene økt motivasjonen for å lære norsk og et økt læringsutbyttet. Lærerne poengterte at hver enkelt elev har sin individuelle plan om språknivå, som gjør at de kan følge med på sin egen progresjon. Dette ser ut til å kunne øke motivasjon og mestringsfølelsen til elevene, ved at de da ser hvor langt de har kommet og er delaktige i denne prosessen.

5.3.3 Hvordan praksisplassen kan bidra til motivasjon hos elevene

Flertallet av elevene fortalte at de kan spørre fadder på ekstern arbeidsplass dersom det er noe de ikke forstår. Hvis det er vanskelig å forstå på norsk kan de spørre på engelsk, for de elevene som har fordelen av å mestre det. Flere sa også at de kan snakke med kollegaene sine hvis de lurer på noe, og selvsagt med lærer fra voksenopplæringen når de kommer på praksisbesøk. Den kvinnelige eleven i arbeidspraksisklassen uttrykte følgende; *«Lærer spør også min kontaktperson i praksis. For eksempel kom lærer til praksis for å se hvordan jeg gjør det. Hun snakker med kontaktperson om hva som er bra og hva som er vanskelig, ikke sant. Hun spør også meg om jeg trives.»* Basert på hva både lærere og rektor fortalte, er det vesentlig med en god kontaktperson eller fadder på praksisplassen eleven har fått, og at dette kan bidra til god motivasjon hos elevene. Arbeidsgiver og kontaktpersonene er forpliktet til å

følge en opplæringsplan med delmål som er satt opp i samarbeide mellom praksisplass og skolen. Det var ifølge rektor av stor betydning at kontaktpersonen på praksisplassen er engasjert i opplæringen og tar ansvaret seriøst. Dette innebærer blant annet at det tilrettelegges og oppmuntres til at elevene snakker mest mulig norsk når de jobber. Arbeidsplasser der elevene blir gående mye alene uten å benytte språket er nærmest bortkastet undervisningstid, og var ifølge rektor praksisplasser som burde unngås.

5.3.4 Oppfølging av elever i praksis

En av de ansatte beskrev elevenes utbytte av praksis som noe av det viktigste skolen må kvalitetssikre. For å få til den vekselvirkningen mellom norskopplæring i praksis og på skolen, påpekte samtlige ansatte at det er pedagoger fra skolen som bør følge opp utplasserte elever, slik det fungerer på nåværende tidspunkt. Siden det er skolen som måles på og skal stå for elevenes norskopplæring, så la majoriteten av de ansatte vekt på at det av den grunn er viktig for dem å sikre kvaliteten på opplæringen i praksis. Rektor påpekte følgende; *«Praksisplasser som ikke følger opp elevene, de svartelistes»*. Både rektor og flere av lærerne var også opptatt av å hente ut elever som ikke fungerer eller er umotiverte i praksis, for ikke å ødelegge fremtidig utplasseringer hos gode samarbeidspartnere i arbeidslivet.

5.3.5 Ekskludering og ulike tilbud for elevene

Innvandrere får ikke det samme tilbudet som flyktninger og deres familiegjenforente i introduksjonsprogrammet. Selv om flyktninger også er innvandrere, skilles innvandrere og flyktninger altså i form av ulike opplæringsmuligheter ved den utvalgte kommunale voksenopplæringen. Innvandrerne er betalings elever og må betale for den undervisningen de får, og har kun 3 timer norskundervisning hver dag. Disse får ikke tilbud om praksisplass i regi av skolen. Rektor mente grovt regnet at det er 1/3 av elevene som er en del av introduksjonsprogrammet. Det er kun disse som får tilbud om NIA og arbeidspraksisklassene, mens de resterende bare får tilbud om opplæring i norskavdelinga, og må ordne praksis på eget initiativ eller gjennom NAV. Rektor skulle gjerne gitt tilbudet til alle elevene og fortalte at han gjør unntak om anledning, men at det både er et kapasitetsmessig og et økonomisk spørsmål.

Den kvinnelige eleven på norskavdelingen som ikke får introduksjonstilbudet gjennom skolen, har ordnet praksis på eget initiativ ved hjelp av NAV og engasjerte lærere. Hun fortalte følgende; *«Jeg er innvandrere og betalings elev, og ikke en del av introduksjonsprogrammet. Jeg får ikke tilbud om praksis gjennom skolen. Det burde vært likt*

tilbud for alle elevene.» Det ser ut til at innvandrere som ikke får nyttiggjøre seg av praksis gjennom introduksjonsprogrammet mener dette er urettferdig, og uttrykte at dette burde være noe som alle blir tilbudt. Det kan tolkes dit hen at innvandrere er avhengig av å ha god økonomi og en viss egnethet for å klare å ordne med praksisplass på egenhånd.

Rektor fortalte at skolen i samarbeid med fylket har startet et prosjekt på videregående skole for de svakeste elevene i voksenopplæringen, de med ingen eller lite utdanning med seg til Norge, såkalte spor 1 elever. Målet for disse elevene er å få en delkompetanse fra videregående skole, slik at de kan dokumentere hva de kan når de søker jobb. Dette er ikke et fagbrev, men et utvalg praktiske læringsmål fra fagplanene er plukket ut. På sikt er håpet at noen av disse elevene kan oppnå fagbrev gjennom praksiskandidatordningen. Dette kan bidra til å åpne dørene for flere, men det er fortsatt helt i utprøvingsfasen. Videre fortalte rektor at dette er en videreutvikling av voksenopplæringa i kommunen, og at det kan styrke både norskopplæringen og mulighet for å være mer konkurransedyktig i arbeidsmarkedet for elevene med minst utdanning med seg til Norge. Viser dette seg å fungere, mente rektor det kan være av nasjonal interesse.

5.3.6 Tidspress

Et annet element som kan ha betydning for hvordan økt arbeidsrettingen virker inn på elevenes norskopplæring er tidsaspektet. Både elever og ansatte i kantinegruppa ved NIA la vekt på at tidspresset de har på produksjon av mat i motsetning til de andre interne praksisplassene ved NIA, til tider kan påvirke norskopplæringen negativt. Ansatt fra NIA uttrykte følgende; *«Tidspress på produksjon i kantinegruppa kan gå ut over norskopplæringen, og det føles ikke bra. (...) Det viktigste er å lære språket – ikke å være den flinkeste kokken!»*. Det kan virke som om at det deler av dagen handler om å lage nok mat til et visst tidspunkt, skolens lunsj, og at dette ved enkelte anledninger kan gå på bekostning av viktigheten av å prate norsk med elevene mens de arbeider.

Både elever og ansatte fortalte at undervisningen i arbeidspraksisklassen inneholder mer en ren norskundervisning, for eksempel bransjerettet norskundervisning. Dette kan føre til at deltakerne er redd for å være dårligere forberedt til norskprøver enn elever som bare får tradisjonell norskundervisning. Elver i praksisklassene får 18 timer undervisning i motsetning til elever i norskklassene som får 15 timer. En av elevene foreslo å forlenge dagene på skolen, siden de slutter alt kl. 14.15.

5.3.7 Samarbeid internt ved voksenopplæringen

Et annet element som kan ha betydning for hvordan arbeidsrettingen virker inn på elevenes norskopplæring er samarbeid, spesielt internt ved voksenopplæringen.

Både rektor og lærerne fortalte at det kunne vært et bedre samarbeid mellom klassene og avdelingene på skolen for å tilpasse kvalifiseringsløpet til elevene, og at det her er mye uutnyttet potensiale som kan optimalisere norskopplæring. Samsvar mellom klassene var ifølge rektor et av tiltakene det fokuseres på i arbeidet og utviklingen av arbeidsretting av norskopplæringen. Ansatt i NIA uttrykte følgende om samarbeidet; *«Jeg har ikke peiling på hvem som er klassestyrer til de som jeg har inne på kjøkkenet, så det er svært lite kommunikasjon mellom klassene»*. Flere av lærerne mente derfor at de som ansatte burde bli flinkere til å dele informasjon om elevene seg imellom, og diskutere hvor elevene er i kvalifiseringsløpet på tvers av klassene.

5.3.8 Voksenopplæringens samarbeid med eksterne tjenester og aktører

Samarbeidet mellom videregående skole (VGS) og voksenopplæringen er viktig for elevenes norskopplæring ifølge flere av lærerne. Ansatt i arbeidspraksisklassene fortalte at elevene må ha videregående for å være konkurransedyktige i arbeidslivet over tid; *«De kommer ingen vei i Norge uten videregående skole»*. Skolen har et samarbeid med VGS for de flinkeste elevene fra arbeidspraksisklassene, for å lage en langsiktig plan for utdanningsløpet til eleven. Dette er med på å motivere og støtte elevene til å fullføre løpet på voksenopplæringen.

Rektor påpekte at de prøver å få til et enda bedre samarbeid med videregående. Han ønsker å jobbe mer med linken mellom skolen og VGS ved å ta noen av kompetansemålene fra videregående, og innføre de i voksenopplæringen. Det vil også kunne føre til en kortere lærlingtid dersom linken blir bedre. Her finnes det et enormt uutnyttet potensiale, mente rektor.

Samarbeidet med NAV er også et moment som kan påvirke norskopplæringen for elevene. Rektor påpekte at dette samarbeidet kunne vært bedre. Læreren i arbeidspraksisklassene fortalte at NAV står klare med tiltaksvifta etter voksenopplæringen, men at tilbudene ikke alltid passer elevene. Rektor uttrykte hvor viktig det er med et godt samarbeid, og at de blant annet deler informasjon om elevene med NAV, og sammen utarbeider elevenes individuelle planer. Dersom samarbeidet ikke er der, kan dette påvirke opplæringen til elevene.

Om flere flyktninger og innvandrere skal lære seg norsk raskere, bedre og komme seg ut i jobb, er man avhengig av et bredt spekter av praksisplasser, både i kommunen og i det private. Rektor og de andre ansatte påpekte at flere enn den kommunale voksenopplæringen må ta sin del av ansvaret for at dette skal skje. Ansatt i norskavdelingen nevnte i den forbindelse; *«Kommunen må åpne opp mer. (... ..). Jeg tror det tverrfaglige samarbeidet kan bli bedre. Vi må ha flere på banen der ute, som er villige til å ta imot folk.»* Dette ble støttet opp av rektor, som også påpekte at kommunen tenker annerledes enn skolen, og at han kjemper en slags «kamp» mot kommunen, og uttrykte følgende; *«(... ..) kommunen vil ha elevene tidligere ut i praksis, og da sier jeg til dem; Hva er arbeidsretting? Hva er arbeidsfokus? Og jeg har stilt spørsmål! Lærer du mer norsk av å komme ut i en arbeidssituasjon når du ikke kan norsk i det hele tatt?»* Han la stor vekt på det utfordrende presset på at elevene skal ut i praksis uten språkgrunnlaget skolen mener de trenger for å ha et utbytte av tilbudet. Videre fortalte rektor at kommunen også mener at NAV burde hatt mer ansvar for praksisen, mens skolen ønsker noe annet. Det kan virke som om samarbeidet mellom voksenopplæringen, kommunen og NAV kan bli bedre. Og at det muligens er elevene som blir skadelidende av dette, ved at de blir sendt ut i arbeid før de er klare for det språkmessig.

5.3.9 Føringer og lover

Rektor beskrev at det å arbeidsrette norskopplæringen kan tolkes ulikt ut ifra lover og føringer, og trakk blant annet frem St.meld.nr. 16. Han påpekte at mange i kommunen legger for mye vekt på fokuset om å få innvandrere og flyktninger raskest mulig ut i jobb, og mente at St. meld. 16 også trekker frem at norskopplæring fortsatt skal vektlegges og er hovedmandatet til voksenopplæringen. Rektor beskrev følgende; *«Og når du da får elevene dønn ferske ut, de har nesten ikke landa, så skal de rett ut i arbeidspraksis slik det kan tolkes – det er jeg skeptisk til.»* Han la igjen til at han føler et press fra kommunen på at elevene skal tidlig ut i praksis, tidligere enn det han og skolen mener er riktig, og at dette kan påvirke språkopplæringen negativt, ved at elevene ikke har et godt nok norskgrunnlag til å ha utbytte av praksis.

6.0 Diskusjon

Diskusjonen er delt i en resultatdiskusjon og en metodediskusjon. Resultatdiskusjonen vil bli lagt frem med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, altså på henholdsvis hva informantene syns generelt om arbeidsrettet norskopplæring, individuelle forhold av betydning, og forhold i de fysiske og sosiale omgivelsene som kan være av betydning for elevenes norskopplæring i

et arbeidsrettet norskopplæringsopplegg. Resultatene vil drøftes opp mot teori, tidligere forskning og litteratur. Svar på problemstillingen vi komme naturlig inn i oppgavens avslutning.

6.1 Resultatdiskusjon

Ut ifra Bronfenbrenners tilnærming av den sosialøkologiske modellen, er voksenopplæringen et sentralt eksempel på et mikrosystem i dette forskningsprosjektet (Fyrand, 2016). Det kan handle om relasjon lærere seg imellom, relasjon og samarbeid mellom klassene på skolen, mellom ledelsen og de ansatte, relasjon mellom elever og lærere, samt organisatoriske forhold som påvirker informantene direkte eller indirekte. Her kan man også trekke paralleller til Stokols sosialøkologiske tilnærming, ved at en person påvirkes av både det fysiske og sosiale miljøet rundt seg (Stokols 1992). Ulike personer i samme miljø og omgivelser vil altså kunne reagere ulikt ut ifra påvirkning utenfra, og hvilke personlige egenskaper de innehar (for eksempel erfaringer og kjønn).

Elever og ansattes opplevelse av hvordan økt arbeidsretting av norskopplæringen kan være av betydning for norskopplæringen, er et resultat av flere miljømessige faktorer. Deres holdninger, tolkninger og opplevelser kan altså ikke ses isolert for individet, men må tolkes i lys av dets gjensidige påvirkningsprosess med miljøet rundt seg, samhandlingen med andre mennesker og konteksten de er en del av, som i ulik grad kan overføres med tanke på settingstilnærming (Scriven, 2012), Bronfenbrenners (1979) sosialøkologiske modell og Stokols (2000) sosialøkologiske tenkning.

Det ble tydelig alt under analysen av dataene at man bør skille mellom erfaringene elevene og ansatte har ved å være en del av den arbeidsrettede opplæringen ved skolen, og hva som påvirker denne opplæringen utenfra. Man må se de ulike funnene i lys av individuelle forhold som egen motivasjon og innsats hos elevene. Andre påvirkningsfaktorer er hvordan lærerne påvirker elevenes evne og motivasjon til å lære, samt politiske og strukturelle forhold. Disse faktorene er utenfor direkte påvirkning av informantene, men er likevel med på å indirekte påvirke elevenes norskopplæring ved å legge begrensinger på blant annet like arbeidsrettede opplæringstilbud for alle. Faktorer som økonomi, lovendringer og andres kompetanse er eksempler på helt andre faktorer som også er med på å forme informantenes opplevelse av hvordan fenomenet det forskes på, kan være av betydning for norskopplæringen i en god eller dårlig retning.

De ulike sosialøkologiske tilnærmingene beskrevet i denne oppgaven har vært et gjennomgående rammeverk i bearbeidingen av denne diskusjonen.

6.1.1 Informantenes generelle vurdering av arbeidsrettet norskopplæring

Både elever og ansatte gir en positiv vurdering av arbeidsrettet norskopplæring i voksenopplæringen, men det er ulike faktorer som spiller inn for at det skal optimaliseres og fungere på en best mulig måte.

Det er viktig med god dialog og samarbeid mellom ledelsen og de ansatte. Rektor og skolens ledelse er en avgjørende faktor for fokuset på norskopplæringen når det kommer til føringer fra kommunen, lover og lignende. For at de ansatte skal arbeidsrette nok i undervisningen er det vesentlig at ledelsen både er involvert og god på å informere de ansatte om eventuelle endringer, eller andre organisatoriske forhold når det kommer til den arbeidsrettede norskopplæringen. Gregersen & Sletten (2015) fant i sin rapport ut at involvering fra ledelsen er svært viktig når det kommer til organisering av den arbeidsrettede norskopplæringen, samt at deres økonomiske handlingsfrihet kan være avgjørende for elevenes tilbud.

Ved den aktuelle voksenopplæringen ser det ut til at de fokuserer på det å ha en involvert ledelse, da blant annet rektor er opptatt av å være synlig med sin tilstedeværelse på skolen, samt er aktivt med på planlegging og organisering av en mer arbeidsrettet skoledag. Det fremheves av ansatte at ledelsen ofte gir lærerne positivt ansvar og støtte, og at dette gir motivasjon blant flere av de som jobber for økt arbeidsretting av norskopplæringen.

Settingstilnærming kunne i dette tilfellet vært et godt verktøy for å skape engasjement rundt organisatoriske endringer, der det kan være vanskelig for ansatte med slike retningsendringer. For å gjøre endringene enklere for de ansatte, kan man her også trekke inn organiseringsutvikling som en god metode, som baserer seg på medvirkning, tillit, samarbeid, tydelige rolleforeldringer og forventninger til de ansatte (Green & Tones, 2010). Dette vil igjen gagne de ansatte ved at de i større grad vet hva som skal gjøres til enhver tid. Green & Tones (2010) påpeker at implementering av større tiltak ved hjelp av settingstilnærming krever en balanse mellom nødvendig ledelsesstyrte avgjørelser, kombinert med aktiv medvirkning fra de ansatte. Ved voksenopplæringen kan det være behov for at skolens ledelse tar enkelte avgjørelser for hvordan norskopplæringen skal arbeidsrettes. Ledelsens avgjørelser bør allikevel balanseres med at lærerne og elevene får innflytelse på deler av prosessen, for å skape nødvendig engasjement.

De ansatte og rektor påpekte at samarbeid mellom de ulike klassene kunne vært bedre, og at det noen ganger kunne vanskeliggjøre lærernes arbeid. Det antas at en bedre samhandling mellom det de lærer i norskundervisningen og det de gjør i praksis vil øke elevenes læring.

I den forbindelse fant Sandwall (2013) i sin avhandling ut at det er sannsynlig at en bedre samhandling mellom det elevene lærer i klasserommene og det de gjør i praksis vil gi økt læringsutbytte. Hennes funn viser videre at kombinasjonen klasseromsundervisning og praksis kan være nyttig dersom man jobber med praktiske oppgaver i klasserommene, som de skal prøve ut i praksis, for så å diskutere det igjen på skolen. Dette vil trolig skape trygghet og veilede elevene med tanke på det å benytte språket i arbeid.

Det kan se ut som det er lignende utfordringer ved den utvalgte voksenopplæringen i denne oppgaven, ved at norskavdelingen og NIA ikke klarer å samarbeide godt nok i hektiske perioder. På tross av dette er likevel samtlige informanter enig om at kombinasjonen skole og praksis fungerer og gir økt progresjon i norskopplæringen. I tråd med det Sandwall (2013) påpeker er viktig for å lykkes, er elevene i dette forskningsprosjektet opptatt av samhandlingen de får ved å kombinere opplæring i klasserommet med praksis. De elevene som ikke har tilbud om praksis i regi av skolen, synes allikevel det arbeidsrettede fokuset er relevant for norskopplæringen. Har de ikke praksis selv, så benyttes i stedet egen arbeidsplass eller andres erfaringer som utgangspunkt for klasseromsdiskusjoner. Det ble derimot påpekt av rektor og ansatte at det er store forbedringsmuligheter ved nettopp denne type utfordringer ved skolen.

En vurdering av arbeidsrettingen er at det kan virke som det er varierende fokus hos de ansatte, samt ulike tanker og kompetanse på hva arbeidsrettet norskopplæring egentlig er, og hva det innebærer eller som forventes. Flere av de ansatte var usikre på om de arbeidsrettet nok, og ytret et ønske om at det ble enda bedre kvalitetssjekk mellom alle de ulike leddene på skolen. Det ble også påpekt av alle lærerne at det burde bli tydeligere føringer fra kommunen og eksterne pådrivere for hva som forventes når man skal arbeidsrette norskopplæringen, siden litt for mye ansvar nå legges over på voksenopplæringen. Kompetanse Norge har nylig utviklet en temaside, som er en veiledning for lærere som jobber med arbeidsretting, nettopp fordi dette er etterspurt av lærerne (Kristensen & Salvesen, 2017). I veiledningen er det satt opp hvilke tema og emner som kan gjennomgå i et undervisningsopplegg, og lærerne kan velge hva de mener er relevant for sin klasse. Dette kan være svært relevant for voksenopplæringen, og kan bedre kompetansen hos de ansatte.

Alle elevene synes norskopplæring i klasserom og norskopplæring i praksis er en god kombinasjon for å lære norsk. Dette er basert på erfaringene og opplevelsene til elever som aldri har hatt noen annen form for opplæring. De fleste fortalte at de bruker mye av det de lærer på skolen av både grammatikk, ord og uttrykk i praksis, og det virker som det har god effekt på norskopplæringen.

Det har vært svært vanskelig å finne litteratur som har tatt for seg erfaringer elever og deltakere har med arbeidsrettet norskopplæring. Sandwall (2013) sin doktorgrad så på noe av det samme som dette forskningsprosjektet gjør, men funnene er noe annerledes. Ettersom informantene i dette forskningsprosjektet var positive til arbeidsrettet norskopplæring og kombinasjon klasseromsundervisning og praksis, kan det være vanskelig å trekke paralleller til hennes delvis motstridende funn. Fra intervjuene hun hadde med deltakerne som hadde vært i et arbeidsrettet undervisningsopplegg med klasseromsundervisning og praksis, kom det frem at verken elever, lærere eller veiledere mente at de fikk god språkutvikling på praksisplassen. Elever som har for dårlig språkgrunnlag, kan altså lære enda mindre ved å plasseres ut for tidlig, fordi de ikke får brukt språket nok. Sistnevnte påstand kan samsvare med tanker ansatte i dette forskningsprosjektet hadde, selv om elevene i denne oppgaven opplevde godt utbytte av praksis. Funnene fra doktorgraden til Sandwall (2013) tyder likevel på at kombinasjonen skole og praksisplass har potensiale for langsiktig språkutvikling, som kan fremme målet om aktiv deltakelse i arbeidslivet for flyktninger og innvandrere.

6.1.2 Forhold på individnivå av betydning for elevenes arbeidsrettede norskopplæring

6.1.2.1 Betydningen av elevenes motivasjon

Analysen av funnene i denne oppgaven viser at det er mange faktorer som påvirker elevenes resultater av norskopplæringen. Det har mye å si hvilket utgangspunkt elevene hadde før de kom til Norge i form av traumer og psykisk stress, samt kompetanse og utdanning. Disse faktorene har stor innflytelse på hvordan elevene mestrer å lære seg norsk både skriftlig og muntlig. De ulike ressursene og den psykiske helsen elevene har med seg til Norge, kan relateres til og være et resultat av, det Bronfenbrenner beskriver som kronosystemet. Dette systemet handler om hvordan hendelser i livshistorie kan påvirke individet i de andre beskrevne systemene (Helsedirektoratet, 2015). For flyktninger kan dette dreie seg om hvordan man har utviklet seg over tid i interaksjon med for eksempel familien man har levd i fred med, flyktet med og blitt splittet fra. Dette er livshendelser som kan være aktuelle for skolens elever, og som kan påvirke deres evne til opplæring i form av stress, traumer og lignende. I følge flere av de ansatte påvirker elevenes psykiske helse hvor bra de tilegner seg

språket og hvor fort de kommer ut i arbeid. Forskning viser at de elevene som sliter med fluktrelaterte traumer kan oppleve praksis på ordinære arbeidsplasser som svært krevende (Djuve et al., 2017). Krevende i den grad at elevene bruker mye energi på å tilpasse seg nye ting, som å forholde seg til ukjente mennesker, steder og ulike oppgaver på arbeidsplassen.

Gregersen & Sletten (2015) fant i sin rapport betydningen av et godt faglig samarbeid internt på skolen, men også eksternt med det øvrige hjelpeapparatet i arbeidet med traumatiserte flyktninger. Videre viste funn at det er viktig at innvandrere og flyktninger får bygget videre på sin egen kompetanse i utdanning, samt i arbeid. En praksisplass bør være relevant for elevenes kompetanse, som igjen kan gi arbeidserfaring basert på hva elevene har med seg av erfaring fra hjemlandet.

I forhold til hva elevene har med seg av erfaringer og holdninger fra hjemlandet, påpeker Weare (2002) at settingstilmærming kan bidra til å flytte fokuset vekk fra enkeltindividet, og fokusere mer på arbeid mot å bedre tiltak av betydning for den totale konteksten på skolen. Ved voksenopplæringen kan dette for eksempel gjøres ved å fokusere mer på ledelseskultur, samhandling med andre instanser og skape støttende fysiske og organisatoriske miljøer. Resultatene viser at tiltak på mange ulike nivåer vil være viktig for å optimalisere norskopplæringen i et arbeidsrettet norskopplæringsopplegg. Trekker man en link til dette forskningsprosjektet, så må man altså være bevisst på at informantenes opplevelse av et fenomen også delvis er et resultat av komplekse holdninger og erfaringer.

Det kan se ut som elevene er svært opptatt av å lære seg norsk kultur, normer og hvordan arbeidsmiljø og arbeidsliv fungerer i Norge. Dette er viktig i forhold til integrering og det å kunne passe inn i Norge og på en arbeidsplass. Elevene lærer mye om arbeidsliv i klasserommet og ved intern praksis på skolen, men det er først når de kommer ut i ekstern praksis eller jobb at de opplever hvordan det fungerer i det virkelige liv. Det ble derimot ytret at elevene fortsatt ønsker å ha klasseromsundervisning, og det kan se ut som både elever, lærere og rektor syns norskopplæringen fortsatt er viktigst. Det var likevel flere av elevene som sa at de ikke kun kan sitte i klasserom, men at de må prøve ut det de lærer i praksis. Dette vitner om at de har forstått mye av hensikten med arbeidsrettet norskopplæring.

Sandwall (2013) viser til forslag til aktiviteter i klasseromsundervisningen som kan bidra til at elevene er bedre rustet til hvordan arbeidslivet fungerer, samt hvordan en bedre og mer helhetlig språkopplæring kan oppnås. Eksempler på slike aktiviteter kan være ulike oppgaver

deltakerne får i klasserommet, som de skal prøve ut i intern praksis. Etter endt aktivitet gjennomgås oppgaven og hvilke erfaringer de fikk, sammen med læreren. Dette vil kunne føre til at elevene får prøve ut språklige utfordringer gjennom aktiviteter i trygge rammer, ved at de kan få den nødvendige veiledningen og hjelpen de trenger fra lærerne.

Det ser ut til at interesser har mye å si for om elevene klarer å være motivert der de blir utplassert i praksis. Det øker motivasjonen til elevene dersom de får lov til å jobbe med noe de er interessert i eller har kompetanse i fra hjemlandet ifølge flere informanter. Det virker som det derimot ikke er så enkelt og alltid innfri ønskene til elevene. Det antas at det vil kunne gi økt motivasjonen til å lære og ført til en raskere progresjon i opplæringen dersom skolen tok mer hensyn til dette.

I rapportene til Djuve et al. (2011; 2017) trekkes brukermedvirkning frem som svært viktig fordi det blant annet gir økt effektivitet i språkopplæringen hos elevene. For at elevene skal få tilpasset opplæring er individuelle planer et viktig verktøy. En slik plan skal ifølge rapporten legges opp etter hvilke behov og muligheter eleven har. Det skal også legges vekt på hvilke tiltak og opplæring elevene har behov for, samt at den skal utformes i samarbeid mellom lærer og elev. Et slikt samarbeid skal bidra til økt motivasjon, samt sørge for at eleven opplever en viss forutsigbarhet i kvalifiseringsløpet. Det er ifølge rapporten viktig at elevens preferanser og egenskaper er med på å forme et slikt løp, selv om det er lærerne som har siste ord dersom uenigheter skulle oppstå.

Personlig egnethet er også en viktig faktor som kan påvirke norskopplæringen til elevene. Det antydtes å være stor forskjell på motivasjon og hvor mye stå på vilje elevene har. Hvor mye de selv medvirker til god opplæring, hadde ifølge lærerne mye å si for hvor fort og hvor bra de lærer seg norsk. Hvordan de selv tar ansvar for egen læring når de er hjemme og ikke på skolen, og hvor aktive de er i klasserom, er avgjørende faktorer for hvor god norskopplæringen er for den enkelte elev. Hva de gjør hjemme og på fritiden, samt hvordan de oppsøker kollegaer i pauser eller mens de arbeider, virker inn på hvor mye norsk de får pratet mens de er i praksis. Her kan settingstilnærmingen trekkes inn ved å se på det som foregår i hjemmet som en aktuell setting som kan virke inn på norskopplæringen på ulike måter. Elever og ansattes opplevelse av hvordan ulike settinger kan bygge opp eller undergrave norskopplæringen er et eksempel på hvorfor settingstilnærming kan være relevant (Weare, 2002). En settingstilnærming fokuserer på mer enn det fysiske og organisatoriske miljøet, og tar også for seg hvordan individers personlige moral, egenskaper og samhandling

med andre henger sammen og påvirker oss på godt og vondt. En slik tenkning kan bidra til å forstå betydningen av at informantenes opplevelse av økt arbeidsretting må ses i sammenheng med settingene de er en del av.

Det er verdt å nevne at noen av disse individuelle faktorene som elevene innehar, kan være forhold som kan påvirke norskopplæringen uavhengig av om opplæringen er arbeidsrettet. Traumene og det elevene har med seg av ressurser fra hjemlandet vil fortsatt være der uavhengig av om norskopplæringen er arbeidsrettet eller ikke. Arbeidsrettet norskopplæring kan bidra med andre impulser enn det man får ved å kun sitte i et klasserom, for de elevene som klarer å utnytte dette som motivasjon i norskopplæringen.

6.1.3 Forhold i de fysiske og sosiale omgivelsene av betydning for elevenes arbeidsrettede norskopplæring

6.1.3.1 Ansattes betydning for elevenes motivasjon

I forhold til hvordan lærerne kan motivere elevene, ble det ytret fra flere av de ansatte at de ønsker et mer tilpasset kvalifiseringsløp. Mer tilpasset ved at elever som tar ting raskt og som er klare til å ta et nytt steg, får muligheten til en raskere progresjon ved en bedre overgangsflyt mellom de ulike klassene. Det samme fant Gregersen & Sletten (2015) i sin rapport der de poengterer viktigheten av tett oppfølging av elevene, og at hver enkelt får skreddersydde individuelle planer og kvalifiseringsløp. To av de ansatte fra voksenopplæringen ser forbedringspotensialet ved et mer tilpasset kvalifiseringsløp, slik tanken er ved å arbeidsrette norskopplæringen. For å få til dette ble det delt tanker om at overgangen mellom NIA og arbeidspraksisklassene kunne vært kortere, slik at elever som er motiverte og som kan språket godt, kommer raskere ut i relevant arbeidspraksis. Det antas at dette kan føre til at elevene kan få et mer fleksibelt og tilpasset løp, men forutsetter at lærerne har nok kompetanse om arbeidsrettet norskopplæring.

Dersom det er et dårlig samarbeid og samspill mellom klassene og ellers med eksterne aktører, vil dette negativt kunne påvirke elevenes opplevelse av opplæringen ved utvalgt skole. Samme utfordringer kan man lese om i rapporten til Skutlaberg et al. (2014), der det vises til at flere voksenopplæringer i Norge jobber aktivt for å lage gode rutiner for bedre informasjonsflyt og tverrfaglig samarbeid. Det påpekes også hvor viktig det er for voksenopplæringen å ha en god samhandling med kommunen og andre aktører, for å sikre en felles forståelse av elevenes skoletilbud. Det antydes i denne rapporten at det er pågående diskusjoner i forhold til hvordan arbeidsdelingene skal være, og hvilken aktør som skal ta

ansvar for de ulike delene i introduksjonsprogrammet. Elevene er avhengig av at det er en god informasjonsflyt fra kommunen til ledelsen ved voksenopplæringen, og fra ledelsen til de ansatte for at de skal få en god oppfølging. Utfordringen ifølge rapporten er at det er mange ulike tolkninger av hvordan introduksjonsprogrammet løses og hvordan det skal organiseres. Elevene har også ulike behov, samt at lærerne og ledelsen har ulik kjennskap til elevene og hva de trenger av oppfølging. I rapporten til Djuve et al. (2017) kan man lese om lignende funn, ved at introduksjonsprogram i norske kommuner drives svært forskjellig, mye på grunn av at kommunene selv velger hvordan de vil organisere og implementere arbeidet med introduksjonsprogram. Det er ulikt hvordan språk og arbeidspraksis, grunnskole og ordinært arbeid brukes i de ulike kommune. Det antydes at dette er på grunn av ulike lokale rammebetingelser, samt at det er ulike arbeidsmetoder og programinnhold i kommunene.

Ansattes kompetanse om arbeidsretting og deres individuelle stå på vilje, ser ut til å være av stor betydning for hvor bra de klarer å motivere elevene til å lære. Det ble antydnet at de ansatte kommer mye nærmere elevene nå enn før fokuset på arbeidsretting, ved at de ser flere sider av elevene på ulike arenaer. Denne arbeidsmetoden krever mer av hver enkelt lærer, og en tydelig rolleavklaring er av den grunn nødvendig. Lærerne må klare å se og motivere eleven både i klasseromsundervisning og i praksis. Dette samspillet mellom to ulike læringsarenaer, kan relateres til Bronfenbrenners (1979) mesosystem. Klasserommet og praksisplass er det som kan beskrives som to mikrosystemer elevene er en del av, og hvordan samspillet mellom disse to arenaene fungerer, kan være av betydning for elevenes trivsel, samt deres opplevelse av en arbeidsrettet norskopplæring.

6.1.3.2 Betydningen av en god praksisplass

En utfordring som nevnes, er kvalitetssikring av eksternt praksis og hvor mye norske elever faktisk snakker ute i arbeid. En praksisplass er ment for at elevene skal lære seg språket, men det er også ment for at de skal få seg en jobb. Det er svært viktig at en arbeidsplass tar imot elevene på en ordentlig måte, og vurdere om hver enkelt trenger litt ekstra tilrettelegging eller opplæring. Sandwall (2013) fant noe av relevans til dette i sin doktorgrad, og påpeker at uten god oppfølging på praksisplassen, ville elevene hatt mye større utbytte av å ha ren klasseromsundervisning. God oppfølging både av lærere og fadder på praksisplass er derfor viktig for å få til et godt samspill mellom det de lærer i norsk i klasserom, og det de lærer ute på arbeidsplassen.

Gregersen og Sletten (2015) viser også til nødvendigheten av å ha en fast kontaktperson eller fadder som følger opp elevene på praksisplassen. Denne personen skal være lett tilgjengelig for elevene dersom utfordringer eller problemer skulle oppstå. Funn i rapporten antyder også hvor viktig det er å løfte frem gode praksisplasser der det er en god kontakt med fadder. Det trekkes frem hvor viktig det er at elevene blir inkludert i arbeidsmiljøet og får anledning til å snakke norsk, samt at de blir lært opp i den jobben de skal gjøre.

Rapporten til Djuve et al. (2011) støtter oppunder dette, og antyder at kompetansen på praksisplassene i å veilede elevene er svært varierende, men at det er viktig at det fungerer. For elever som snakker dårlig norsk kan dette være en hovedbarrieren, ved at de gruer seg til å gå på jobb fordi de ikke mestrer språket. Det kan dreie seg om at de ikke vet hva de ulike redskapene de skal bruke i arbeidet heter, samt at de ikke får fortalt hva de har utført av oppgaver eller hva de har lært. Rapporten viser også til at det er stor forskjell på kvalitet og tilgang på praksisplasser i de ulike kommunene i Norge. Elevene er avhengig av god kvalitet og at de som følger dem opp har en forståelse av deres individuelle behov, samt hva de trenger av opplæring og informasjon.

En risikofaktor er at ikke alle arbeidsplasser har like god mulighet til oppfølging. Det er da viktig å forklare elevene at de må finne andre måter de kan bruke språket. Dette ser man blir gjort ved utvalgt voksenopplæring basert på funn i dette forskningsprosjektet. Ser man dette i lys av Bronfenbrenners (1979) mikrosystem, så kan dette handle om at vi mennesker gjerne velger å samhandle med de som er mest like oss selv, som da blir en del av vårt mikrosystem og primære nettverk. Altså hvem man velger å samhandle med ansikt til ansikt. I denne sammenhengen kan det handle om at elevene må ta ansvar for å snakke med norske ansatte i lunsjen for å bruke språket mest mulig, selv om man kanskje aller helst ønsker å omgås ansatte med samme morsmål eller å ha alenetid. Ifølge flere av lærerne, så velger ofte elevene ved utvalgt skole å samhandle med de som snakker samme morsmål og/eller har samme kulturelle bakgrunn som seg selv. Det er da både lærernes og praksisplassens ansvar å veilede elevene i «riktig retning» for å få utbytte av norskopplæringen. Men det er elevene som har hovedansvaret for egen læring, og som må utfordre seg selv til å snakke norsk.

6.1.3.3 Betydningen av ulike tilbud for flyktninger og innvandrere

Flere av elevene mente at det bør være et likt arbeidsrettet tilbud for innvandrere og flyktninger, og at alle burde ha rett på den delen av introduksjonsprogrammet som omhandler intern og eksternt praksis i regi av skolen. Det at innvandrere og flyktninger får ulike tilbud

kan relateres til Bronfenbrenners (1979) eksosystem, ved at kommunens organisatoriske beslutninger påvirker elevenes ulike muligheter for praksis gjennom NIA og arbeidspraksisklassene. Dette på en indirekte måte og i en negativ forstand, vet at det mangler midler og ressurser fra kommunen, som påvirker hvordan de velger å organisere norskopplæringen. Dette er et eksempel på en faktor som påvirker elevene uten å være i direkte kontakt med dem. Intervjuene med elevene viser at det kun er de flinkeste og driftigste elevene med god norskkunnskap, som klarer å skaffe seg en praksisplass eller jobb uten å være en del av introduksjonsprogrammet. Dette skaper forskjeller og kan hindre at alle får lik mulighet til å lære seg norsk på best mulig måte. Her er det igjen økonomi og ressurser som står i veien for å muliggjøre dette. Det antydes av elevene at innvandrerne som ikke er en del av introduksjonsprogrammet, bruker lenger tid på å lære, grunnet at de kun har norsk i klasserom og ikke får dra nytte av flere arbeidsrettede tiltak.

6.1.3.4 Betydning av et godt samarbeid med eksterne instanser

Rektor antydet at det er mye press fra kommunen i form av føringer, som om at de vil ha elevene raskere ut i jobb og praksis. Det kan virke som om enkelte aktører i kommunen ønsker mindre norskopplæring og mer arbeidsretting. De ansatte og rektor uttrykte misnøye med å måtte sende ut elevene før de kan grunnleggende norsk, som de mener må til for å få noe ut av norskopplæring i praksis. Den samme tematikken påpekes i rapporten til Skutlaberg et al. (2014), ved at det for noen elevgrupper kan være svært utfordrende å bli sendt raskt ut i jobb eller utdanning etter introduksjonsprogrammet er fullført. Det nevnes at det kan skyldes kulturelle utfordringer, manglende utdanning og språkforståelse eller andre barrierer.

I en evalueringsrapport fra Danmark som hadde til hensikt å presentere funn, konklusjoner og anbefalinger på forsterkede tiltak rettet mot flyktninger og innvandrere, gjorde interessante funn (LG Insight, 2006). For å styrke arbeidsmulighetene for kvinner, hadde studien til hensikt å bedre overgangen fra å være hjemmeværende til å komme ut i arbeid. Studien antydet at kvinner ofte opplever ulike kulturelle barrierer når de skal inn i arbeidslivet. For å gjøre denne overgangen enklere gjorde studien et forsøk der kvinnenens menn ble inkludert når de skulle ut i arbeidspraksis. Da det ofte er kjønnsrollemønsteret som er en stor utfordring ved å få kvinner ut i arbeid, ble dette gjort for å forsøke å påvirke deres holdninger slik at de aktivt kunne søke jobb og utdanning med støtte fra mannen i samhandlingen med arbeidsgivere.

Når vi knytter diskusjon opp mot teorien, er en typisk faktor som vil falle innunder Bronfenbrenners (1979) makrosystem, føringer som voksenopplæringen blir pålagt gjennom

for eksempel Stortingsmeldinger, som i dette tilfellet kan påvirke informantenes opplevelse av den arbeidsrettede norskopplæring. Her kan man også trekke inn det overlappende samspillet mellom Bronfenbrenners sosialøkologiske systemer. Et eksempel på dette kan være at Stortingsmeldinger og lovendringer på samfunnsnivå (makrosystem), vil legge store føringer for den kommunale politikken (eksosystem) og deres organisering av informantenes voksenopplæring og praksisplasser (mikrosystemer). Dette er faktorer som både direkte og indirekte vil påvirke elever og ansatte. Det kan se ut til at det er litt misnøye relatert til dette, ved at informantene som skal gjennomføre den arbeidsrettede norskopplæringen, følte de var lite delaktige i avgjørelser på kommunenivå. Rektor var bestemt på at elevene ikke lærer norsk av å komme ut i praksis uten grunnleggende språkkunnskaper, og mente dette ikke er til elevenes beste på tross av at kommunen ønsker det annerledes. Det var tydelig at han mente det er helt nødvendig å ha grunnleggende norskkunnskap, og antydte at det å ha elever utplassert i praksis ikke nødvendigvis alltid gir så god språkopplæring. For tidlig utplasseringer kan føre til at eleven snakker så lite i praksis at norskutviklingen kan gå i gal retning. Gjøres det derimot på riktig måte mener rektor at arbeidsretting er veien å gå, og at praksis øker effektiviteten for norskopplæringen. De samme tankene påpekes av alle lærerne.

Det kan se ut som det er noe misnøye og målkonflikter mellom skolen og kommunen, med NAV i spissen, om hvordan arbeidsrettet norskopplæring fungerer best i praksis. Og muligens en slags maktkamp mellom de eksterne og voksenopplæringen, da særlig mellom skolen og NAV. Dette kan sees i sammenheng med noen av utfordringene ved å benytte en settingstilnærming med innføring av slike helhetlige omstillinger, siden dette krever samhandling mellom mange ulike aktører (Green & Tones, 2010). Et slikt arbeid vil kreve nye måter å arbeide på, og kan by på utfordringer grunnet konkurrerende interesser og ulike tolkninger av målet for opplæringen.

Dette antydes også i rapporten fra Skutlaberg et al. (2014), der de har gjort funn som viser at der det er ulike faggrupper med ulik fagkompetanse, kan oppstå uenigheter basert på forskjellige faglige vurderinger. Hvordan den arbeidsrettede opplæringen skal organiseres og hvilke arbeidsrettede tiltak som passer for den enkelte elev, er tema som går igjen i rapporten. Det antydes her at nevnte ulikheter kan fremstå som støy i samhandlingen, og at uenigheter kan komme av lite handlingsrom.

Målkonflikter mellom NAV og voksenopplæringen i dette tilfellet, kan føre til at en settingstilnærming mislykkes, grunnet ulike tolkninger og agendaer blant de som driver

prosessen internt eller eksternt, som for eksempel lederne ved voksenopplæringen og lederne på praksisplass (Green & Tones, 2010). Rektor forsøker å løse dette ved å følge ulike anbefalingene fra Kompetanse Norge. Da ved å jobbe med utfordringer fra praksis i klasserommet, slik de gjør det i arbeidspraksisklassene for å få en sammenheng mellom det som skjer i praksis og i klasseromsundervisningen. Dette gjøres ved at skolens lærere følger opp på alle arenaer, og derav får et tettere bånd til arbeidsgiveren.

Økonomien trer frem som en faktor som hindrer skolen i å utvikle den arbeidsrettede norskopplæringen på best mulig måte. Like funn ser man i rapporten fra Skutlaberg et al. (2014) der det antydes at alle byene som ble evaluert i rapporten angående hvordan introduksjonsprogram fungerer, gjør så godt de kan med de midlene de har. Det antydes at begrensede midler muligens kan føre til en dårligere organisering av undervisningen. Like funn legges også frem i rapporten til Djuve et al. (2017). Her kan man lese at kommunens økonomiske handlingsfrihet ser ut til å henge sammen med tilbudet elevene møter. Man ser at det er fire ganger så stor sannsynlighet for at elever har deltatt i praksis ved voksenopplæring som opplever et godt økonomisk handlingsrom. Kommuner med lav økonomisk handlingsfrihet har dårligere tilgang på arbeidsrettede tiltak, selv om forskjellene er i mindre grad. En annen utfordring ifølge rektor som kan gå på bekostning av kvaliteten på den arbeidsrettede norskopplæringen, er usikkerhet i forhold til å få nok praksisplasser fremover, siden det er et økende press på næringslivet i kommunen.

6.2 Metodediskusjon

6.2.2 Pålitelighet og gyldighet

For å styrke gyldigheten i oppgaven bør man ifølge Tjora (2013), bevisst være åpen om hvordan forskningen er praktisert. Alle metodevalg i denne oppgaven er derfor begrunnet så godt som mulig. For å hente inn datamaterialet i denne oppgaven ble semistrukturert intervju brukt. Det ble i starten av oppgaven vurdert om det ville vært hensiktsmessig å ha fokusgrupper, men det ville muligens bydd på flere utfordringer enn fordeler med tanke på ulike kjønn, kultur, språk og andre ting som kunne gjort det vanskelig å få alle deltakerne ordentlig i tale. Det kunne også gjort det vanskelig å få tak på om det er den enkeltes mening og erfaring som kommer frem eller gruppens, og da i form av at noen kanskje er mer dominante enn andre (Johannesen et al., 2011).

Intervjuene ble gjennomført på skolen der informantene følte seg trygge og var komfortable. Hva slags relasjon jeg og informantene fikk, er ifølge Tjora (2013) av betydning for

påliteligheten. Interaksjonen mellom meg og informantene opplevdes som god, noe som kan ha ført til at de åpnet seg mer. Det vil som intervjuer være helt umulig å ikke påvirke informantene i intervjusettingen (Johannessen et al., 2011). Dette vil kunne gå begge veier, ved at informant også kan påvirke meg.

Før intervjuene la jeg vekt på å ha et åpent sinn og sette meg inn i hver enkelt informant sin kontekst, og prøve å legge bort eventuelle fordommer og forut antagelser. Da jeg visste lite om temaet fra før, kan dette ha bidratt til å styrke påliteligheten. Mye kunnskap om temaet kan være en ulempe, ved at man sitter inne med forutinntatthet (Tjora, 2013). Intervjuguiden ble laget med kun åpne spørsmål, og det ble forsøkt å holde på dette gjennom hele seansen. Alle intervjuene ble tatt opp på tape, og hørt på umiddelbart etter intervjuet var over. Dette ble sett på som noe som styrket transkriberingens troverdighet og påliteligheten da jeg bedre kunne huske kroppsspråk og mimikk hos informantene. Jeg tok også notater, som var viktig å få med når transkriberingen av datamaterialet skulle starte (Tjora, 2013). Det at det kun er undertegnede som har hørt på intervjuene i etterkant, kan også gjøre noe med påliteligheten av empirien. Det er kun mine tolkninger som er tilstede. Dette ble likevel sett på som en fordel, da flere tolkninger kunne ført til misforståelser (Johannessen et al., 2011).

Utvalget i oppgaven var både menn og kvinner med ulike roller, minoritetsbakgrunn og alder. Samtlige av elevinformantene snakket godt norsk, og dette kan ha ført til en utvalgsskjevhet, da det kan tenkes at informantene representerte de *flinke* og ressurssterke elevene med mest utdanning fra hjemlandet. Dette kan ha påvirket gyldigheten av resultatene. Det ble derimot sett på som nødvendig å ha deltakere som snakket godt norsk, da bruk av tolk ble for kostbart og tidkrevende.

I forhold til analyse og resultat inneholdt denne delen ulike sitater/quotes som informantene hadde sagt under intervjuene. Dette kan ha bidratt til å bygge opp under påstander og antagelser, med den hensikt at leseren kommer tettere inn på informantene (Nilssen, 2012). Funnene i oppgaven er forsøkt å knytte opp mot relevant teori og litteratur, noe som er med på å styrke gyldigheten (Tjora, 2013).

6.2.1 Overførbarhet

Overførbarhet vurderes i forhold til resultater og funn som fremkom med bakgrunn i metodene, kan brukes i andre situasjoner og settinger (Johannessen et al., 2011). Direkte overført til en annen voksenopplæring, kan det være utfordrende å benytte resultatene i denne oppgaven, siden voksenopplæringen organiseres så ulikt fra kommune til kommune. Andre

forskere ville altså trolig ikke fått de samme funn som har blitt lagt frem i denne oppgaven (Tjora, 2013). Det at utvalgt voksenopplæringen ble valgt på grunnlag av at de har utmerket seg ved å være langt fremme i arbeidet med å arbeidsrette norskopplæringen, samt at det er lokalisert i en stor kommune, kan også være av betydning for overførbareheten.

Voksenopplæring i mindre kommuner vil mest sannsynlig ha færre elever å bygge intern praksis på, et mindre næringsliv som kan tilby varierte praksisplasser, og en annen økonomi. Enkelte voksenopplæring må muligens også gjennom en større omorganisering for å møte kravene om økt arbeidsretting. Da i motsetning til utvalgt voksenopplæring som har hatt lignende praksis tidligere, og som kan fokusere mer på videreutvikling og nye prosjekter. Det som fungerer for denne voksenopplæringen, fungerer nødvendigvis ikke på en annen voksenopplæring med andre elever og ansatte. Voksenopplæringen i denne kommunen var lokalisert til en skole slik det oftest er, men det er allikevel ikke alltid tilfellet, som også er en faktor av betydning. Funnene i denne oppgaven ble likevel vurdert til å ha en viss overføringsverdi til andre voksenopplæring, ved at de kan gi et innblikk i opplevelsene til informantene og muligens bidra til mer kunnskap rundt forskningsfenomenet.

6.2.3 Styrker og svakheter

Da jeg hadde liten trening og erfaring med det å holde et intervju, kan dette ha påvirket kvaliteten på intervjuene. Intervjuene ble bedre etter hvert som de ble holdt, da jeg ble tryggere på intervjuguiden og kunne benytte meg av den litt mer fritt ettersom intervjuene ble gjort. For at intervjuene skulle blitt enda bedre, ser jeg i ettertid at det kunne blitt gjort flere pilotintervjuer, for å bli enda tryggere i min rolle. Flere av intervjuobjektene hadde noen ganger vansker med å finne riktig ord når de pratet. Jeg hjalp til flere ganger med å prøve å forstå hva informantene prøvde å uttrykke. Dette kan ha ført til misforståelser i forhold til hva informantene egentlig mente, da det til tider var vanskelig for dem å gjøre seg forstått.

6.0 Avslutning

Basert på empiri fra ansatte og elever ved en voksenopplæring i en stor norsk kommune, løfter min studie frem flere forhold som kan optimalisere arbeidsrettet norskopplæring og fenomenets betydning for norskopplæringen for innvandrere og flyktninger.

Flere studier har vurdert introduksjonsprogram i norske kommuner, men få studier har sett på opplevelsen og erfaringen ansatte og elever har med økt fokus på arbeidsretting av norskopplæringen.

Analysen viste at norskopplæring i klasserom kombinert med praksis var ansett som det mest effektive arbeidsrettede tiltaket i forhold til norskopplæringen hos elevene. Det er likevel en del forutsetninger som skal være der for at denne kombinasjonen skal være nyttig. Analysen av dataene tyder på at en av de viktigste forutsetningene for en god språkutvikling er at elevene er gode nok i norsk til å ha utbytte av praksis. Det tyder også på at en god samhandling mellom opplæringen som skjer i klasseromsundervisningen og det som skjer ute i praksis er viktig, for et mer helhetlig opplæringstilbud enn tidligere. Det kommer frem at det er viktig å ta hensyn til at elevene er ulike og har ulike læringsstrategier. Mens noen ser ut til å ha stort utbytte av arbeidsrettet norskopplæring ved hjelp av praksis, så kan utplasseringer for andre elever oppleves som hemmende for norskopplæringen. Andre påvirkningsfaktorer kan være elevenes egen motivasjon, en god og relevant praksisplass, samt et godt samarbeid mellom skolen og eksterne aktører. Lærerne så ut til å ønske mer kompetanse om hva arbeidsrettet norskopplæring innebærer, og tydeligere mål og forventninger ble etterspurt.

For en bedre og raskere norskopplæring vil det være nyttig at elever som ikke er en del av introduksjonsprogrammet, også får tilbud om intern og ekstern praksis i regi av skolen. En bedre økonomisk handlingsfrihet fra kommunen er nødvendig om dette skal bli satsingsområdet fremover. Dette kan føre til bedre integrering og mindre kostnader for samfunnet. Det ser ut til at optimal arbeidsrettet tilrettelegging av norskopplæringen vil kunne bidra til å styrke integrering av innvandrere gjennom et mer tilpasset kvalifiseringsløp, styrke deres helse og livskvalitet, og derav redusere uønsket sosiale ulikhet.

Mer forskning trengs på området, som kan kartlegge og følge opp hvordan flyktninger og innvandrere faktisk lærer norsk optimalt og hvordan arbeidsrettede tiltak fungerer i praksis.

Litteraturliste

- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2013). *Vi trenger innvandrernes kompetanse*. (Handlingsplan 2013-2016). Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/BLD/IMA/Handlingsplaner/Handlingsplan_i_innvandrerens_kompetanse.pdf
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA, USA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Busch, T. (2014). *Akademisk skriving: For bachelor- og masterstudenter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bø, I. & Schiefloe, P. M. (2007). *Sosiale landskap og sosial kapital: innføring i nettverkstenking*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. (2012). *Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell*. Hentet fra <http://www.stiftelsen-hvasser.no/documents/Bronfenbrennerutviklologmodell-ingeboe.pdf>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Djuve, A. B., Kavli, H.C. & Sterri, E. B. & Bråten, B. (2017). *Introduksjonsprogram og norskopplæring: Hva virker – for hvem?* (Fafo-rapport 2017:31). Hentet fra <http://www.fafo.no/images/pub/2017/20639.pdf>
- Djuve, A. B., Kavli, H. C. & Hagelund, A. (2011). *Kvinner i kvalifisering: introduksjonsprogram for nyankomne flyktninger med liten utdanning og store omsorgsoppgaver* (Fafo-rapport 2011:02). Hentet fra http://www.fafo.no/media/com_netsukii/20193.pdf
- Fyrand, L. (2016). *Sosialt nettverk: Teori og praksis* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Green, J. & Tones, K. (2010). *Health promotion: Planning and strategies* (2nd ed. ed). Los Angeles: Sage.

Gregersen, K. & Sletten, I. R. (2015). *Arbeidsretting av norskopplæring: Vurderinger og anbefalinger* (Rapport). Hentet fra https://www.kompetansenorge.no/contentassets/72c0c942b0f44018a81499a31249f080/arbeidsretting_av_norskopplaringen.pdf

Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen* (Rapport 06/2015). Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/970/Trivsel%20i%20skolen%20IS-2345.pdf>

Helse- og omsorgsdepartementet. (2013). *Folkehelsemeldingen: God helse – felles ansvar*. (Meld. St. 34 2012-2013). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-34-20122013/id723818/sec3>

Hernes, V. & Tronstad, K. R. (2014). *Komparativ analyse av introduksjonsprogram i Norge, Sverige og Danmark* (NIBR-rapport 2014:19). Hentet fra <http://www.hioa.no/extension/hioa/design/hioa/images/nibr/files/filer/2014-19.pdf>

Hole, G. (2016). *Det er på tide med en klar handlingsplan på hvordan Norge skal lykkes bedre med integrering av flyktninger og asylsøkere*. Hentet fra <https://glennhole.wordpress.com/2016/03/07/det-er-pa-tide-med-en-klar-handlingsplan-pa-hvordan-norge-skal-lykkes-bedre-med-integreringen-av-flyktninger-og-asylosokere/>

Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi). (2016). *Arbeidsretting av introduksjonsprogram*. Hentet fra <https://www.imdi.no/opplaring-og-utdanning/introduksjonsprogram/arbeidsretting-av-introduksjonsprogrammet/>

Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi). (2016). *Innvandrerbefolkningen i Norge*. Hentet fra <https://www.imdi.no/om-integrering-i-norge/innvandrere-og-integrering/innvandrerbefolkningen-i-norge/>

Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi). (2016). *Organisering og innholdet i opplæringen*. Hentet fra <https://www.imdi.no/opplaring-og-utdanning/norskopplaring/organisering-og-innholdet-i-opplaringen/>

Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi). (2017). *Hvem kan delta i introduksjonsprogram?* Hentet fra <https://www.imdi.no/opplaring-og-utdanning/hvem-har-rett-til-hva-slags-opplaering/hvem-kan-delta-i-introduksjonsprogram/>

Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi). (2017). *Retten og plikten til opplæring i norsk og samfunnskunnskap*. Hentet fra <https://www.imdi.no/opplaring-og-utdanning/hvem-har-rett-til-hva-slags-opplaering/rete-og-plikt-til-opplaring-i-norsk-og-samfunnskunnskap/>

Introduksjonsloven. (2003). *Loventroduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-80>

Jacobsen, D. I. (2005) *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.

Justis- og beredskapsdepartementet. (2016). *Fra mottak til arbeidsliv: en effektiv integreringspolitikk*. (Meld. St. 30 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-30-20152016/id2499847/sec5>

Justis- og beredskapsdepartementet. (2016). *Introduksjonsprogram*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/innvandring/innsikt/Verkemiddel-i-integreringsarbeidet/introduksjonsprogram/id2343472/>

Kompetanse Norge. (2016). *Om Kompetanse Norge*. Hentet fra <https://www.kompetansenorge.no/om-kompetanse-norge/>

Kristensen, R. H. & Salvesen, N. A. (2017). *Veiledning: Arbeidslivskunnskap*. Hentet fra <https://www.kompetansenorge.no/contentassets/48d8b9a37f874b158744caf796c1aa8a/veileder-i-arbeidslivskunnskap.pdf>

Krumm, H. J., & Plutzar, V. (2008). *Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants*. Hentet fra <https://rm.coe.int/16802fc1c8>

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/sec5>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.

- Leegaard, M. (2017). *Somaliske innvandrerkvinner har problemer med å forstå helseinformasjon*. Hentet fra <https://sykepleien.no/forskning/2017/01/somaliske-innvandrerkvinner-har-lav-helseinformasjonsforstaelse>
- LG Insight. (2006). *Den beskæftigelsesfremmende indsats for flygtninge- og indvandrerkvinder samt familiesammenførte: Pulje under Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (Evalueringsrapport)*. Hentet fra https://www.nyidanmark.dk/NR/rdonlyres/D440623B-7EB2-435C-A06E-E7405D0A36E7/0/beskaeftigelsesindsats_for_kvinder_evalueringsrapport.pdf
- Myhre, J. E. (2017). *Innvandring*. Hentet fra <https://snl.no/innvandring>
- Nilssen, V. (2012) *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norsk senter for forskningsdata (NSD). (2017). *Meldeskjema for forsknings- og studentprosjekter som skal behandle personopplysninger*. Hentet fra http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meldeskjema
- NOU 2017:2. (2017). *Integrasjon og tillit: Langsiktige konsekvenser av høy innvandring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2017-2/id2536701/sec3>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Riekeles, H. & Fasting, M. (2016). *Flyktninger og arbeid* (Civita-notat nr. 2/2016). Hentet fra <https://www.civita.no/publikasjon/nr-2-2016-flyktninger-og-arbeid>
- Rønning, G. E. (2005). *Helsefremmende og forebyggende arbeid – valg av tilnærming*. Hentet fra <http://www.forebygging.no/Artikler/2007-1998/Helsefremmende-og-forebyggende-arbeid/>
- Sandwall, K. (2013). *Att hantera praktiken: Om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. Hentet fra https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/32029/1/gupea_2077_32029_1.pdf
- Scriven, A. (2012). Health Promotion Settings: An Overview. I A. Scriven & M. Hodgins (eds.), *Health promotion settings: principles and practice*. London: Sage.

Skutlaberg, L. S., Drangland, K. A. K. & Høgestøl, A. (2014). *Evaluering av introduksjonsprogrammene i storbyene* (ideas2evidence-rapport 09:2014). Hentet fra <http://www.ideas2evidence.com/sites/default/files/Evaluering%20av%20introduksjonsprogrammene%20i%20storbyene.pdf>

Statistisk sentralbyrå (SSB). (2017). Nøkkeltall for innvandring og innvandrere. Hentet fra <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/nokkeltall>

Stokols, D. (1992). *Establishing and maintaining healthy environments. Toward a social ecology of health promotion*. *Am Psychol*, 47, 6-22.

Stokols, D. (2000). *Social ecology and behavioral medicine: Implications for training, practice, and policy*. *Behav Med*, 26, 129-138.

Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.

Torp, I. & Thyraug, J. (2012). *Sosial ulikhet i helse – en gjennomgang*. Hentet fra https://wiki.rogfk.no/sandbox/groups/folkehelserogaland/wiki/3629b/attachments/4ba3d/sosial_ulikhet_i_helse_lr.pdf?sessionID=c39a67d64d133c0ee8ba6d773669637b4fe5b79e

Torp, S. (2013). *Hva er helsefremmende arbeidsplasser – og hvordan skapes det?* Hentet fra <http://socialmedicinsktidsskrift.se/index.php/smt/article/view/1051/866>

Vestfold fylkeskommune. (2013). *Psykisk helse og læring*. Hentet fra https://www.vfk.no/Documents/vfk.no-dok/Utdanning/PPT%20-%20dokumenter/VeilederPsykiskhelse_1%C3%A6ring_digital.pdf

VOX. (2012). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Hentet fra https://www.kompetansenorge.no/contentassets/f6594d5dde814b7bb5e9d2f4564ac134/laereplan_norsk_samfunnskunnskap_bm_web.pdf

Weare, K. (2002). The contribution of education to health promotion. I R. Bunton & G. Macdonald (eds.), *Health promotion: disciplines, diversity, and developments* (2nd ed. ed.). London: Routledge.

Vedlegg 1: NSD

Catherine Anne Nicole Lorentzen
Institutt for helse-, sosial- og velferdslag Høgskolen i Sørøst-Norge



3603 KONGSBERG

Vår dato: 08.03.2017

Vår ref: 52521 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>52521</i>	<i>Arbeidsretting av norskopplæringen for innvandrere og flyktninger</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Sørøst-Norge, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Catherine Anne Nicole Lorentzen</i>
<i>Student</i>	<i>Øystein Ekeberg-Sande</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 25.05.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Øystein Ekeberg-Sande oysteinsande@hotmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 52521

Formålet med prosjektet er mer kunnskap om ansatte og elevers erfaring med tiltakene som er gjort for å arbeidsrette norskopplæringen for innvandrere og flyktninger.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivene er godt utformet.

Det behandles sensitive personopplysninger om etnisk bakgrunn.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Sørøst-Norge sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 25.05.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Vedlegg 2: Eksempel på 1 av 2 informasjonsskriv og samtykke

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet for:

Ansatte

«Arbeidsretting av norskopplæringen for innvandrere og flyktninger»

Bakgrunn og formål

Jeg tar en masterutdanning i helsefremmende arbeid ved høgsolen i Sørøst-Norge (HSN), Campus Vestfold, og er nå i gang med den avsluttende masteroppgaven. Tematikken omhandler tiltakene som er gjort de siste årene for å arbeidsrette norskopplæringen for innvandrere og flyktninger. Prosjektet ble valgt på bakgrunn av at det er dagsaktuelt og ut ifra egen nysgjerrighet, selv om jeg som forskerstudent går inn i et noe ukjent fagfelt.

Hensikten med prosjektet er å utvikle mer kunnskap om de ansatte og elevenes erfaring med denne retningsendringen i norskopplæringen – siden tiltakene for å arbeidsrette norskopplæringen er et relativt nytt fenomen med lite erfaringsbasert forskning.

Med dette som utgangspunkt er det landet følgende problemstilling:

«Hvilke erfaringer har ansatte og elever ved voksenopplæringen i en stor norsk kommune med tiltak for å arbeidsrette norskopplæringen?»

Hva innebærer deltakelse i studien for deg?

Studien vil gjennomføres ved hjelp av individuelle intervjuer av ansatte. Her er jeg ute etter din erfaring med arbeidsrettet norskopplæring. Spørsmål kan for eksempel være hvordan du opplever tiltakene i praksis, og hvilke fordeler/ulempes du mener at arbeidsrettet norskopplæring kan ha. Det vil settes av 60 minutter til individuelle intervjuer, men dette er kun en tidsberegning. Det vil benyttes lydopptak og/eller notater under intervjuene.

Det er ønskelig at du har vært ansatt i minst et år, samt har en rolle ved skolen av relevans for problemstillingen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Jeg har med dette taushetsplikt, og må som forskerstudent forholde meg til gjeldende lover og retningslinjer. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS. De involverte i prosjektet vil anonymiseres slik at hverken informanter, skoleenhet eller kommune kan gjenkjennes i undersøkelsens publikasjoner. Data/empiri vil lagres på passordbeskyttet PC underveis i prosessen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes senest mai 2018. Lydfiler og lagrede notater vil bli slettet når forskningsprosjektet avsluttes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger fjernes uten negative konsekvenser. Informantenes informasjon vil ikke bli benyttet ved frafall.

Dersom du ønsker å delta - leveres underskrevet samtykke til skolens ledelse, som jeg har løpende kontakt med, eller til meg.

Svarfrist: 24.02.2017

Januar, 2017

Med vennlig hilsen

Øystein Ekeberg-Sande

Masterstudent i helsefremmende arbeid

Høgskolen i Sørøst-Norge (HSN), Campus Vestfold

Kontaktinfo.: 93 26 29 89, oysteinsande@hotmail.com

Min veileder:

Catherine Anne Nicole Lorentzen

Førsteamanuensis

Høgskolen i Sørøst-Norge (HSN), Campus Vestfold

Kontaktinfo.: 33 00 92 66, Catherine.Lorentzen@usn.no

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide- Elever

Intervjuguide - Elever NIA (Norsk i arbeid)

«Arbeidsretting av norskopplæringen for innvandrere og flyktninger»

Som det sto i infoskrivet dere fikk er hensikten med dette prosjektet å få mer kunnskap om hvilke erfaringer direkte involverte har med tiltakene som er gjort de siste årene for å *arbeidsrette norskopplæringen* for innvandrere og flykninger.

Jeg er interessert i erfaringene deres med å jobbe med de nevnte tiltakene ved voksenopplæring som er lokalisert på deres skole. Derfor er det ingen fasitsvar her og jo mer du forteller meg jo bedre. Er det noen spørsmål du ikke har lyst å svare på, er dette helt opp til deg.

Intervjuene vil som nevnt bli tatt opp på tape. I publikasjoner vil intervjuene anonymiseres, og det er kun jeg og min veileder som har tilgang til filene. Intervjuene vil vare i ca. 30-60 minutter, avhengig av omfanget på svarene. Først noen generelle spørsmål..

Åpningsspørsmål	
Kjønn	
Alder	
Hvilket land kommer du fra?	
Hvor lenge har du vært i Norge?	
Har du utdanning eller arbeidserfaring fra hjemlandet?	

Tema	Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Medvirkning i gjennomføring og relevans til arbeidslivet (generelt)	Kan du fortelle litt om hvordan du opplever at opplæringen på sikt kan gi deg konkrete norskferdigheter, arbeidserfaring og kompetanse til nytte for en arbeidsplass?	<ul style="list-style-type: none">○ Relevant for å komme i arbeid/nyttig for arbeidslivet?○ Læring om arbeidskultur/normer/regler○ Tas det hensyn til tidligere utd./arbeidserfaring?○ Klar for å komme ut i arbeid?

	Kan du fortelle litt om i hvilken grad du føler at du er medvirkende og aktivt deltakende i opplæringens organisering/gjennomføring?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Initiativ for egen utvikling? ○ Tilpasset eget behov? ○ Eksempler?
Erfaring med organisering og gjennomføring	Kan du fortelle litt om hvordan du opplever tiltakene for å arbeidsrette norskopplæringen for innvandrere og flyktninger, og hvordan din erfaring som elev er?	<ul style="list-style-type: none"> ○ God retningsendring? ○ Fornøyd med arbeidsrettet norskopplæring? ○ Positive/negative erfaringer?
Medvirkning i gjennomføring og relevans til arbeidslivet (NIA)	Du er elev i en av NIA-gruppene. Denne gruppa kombinerer norskopplæring med arbeidstrening. Hvilken arbeidsstasjon tilhører du innenfor NIA ved siden av klasseromsundervisningen?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Verksted, tekstil, renhold eller kantine?
	Kan du fortelle litt om opplæringen og selve prosessen med å få plass i NIA?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hvordan fordeles dagene i uka? ○ Noe du ville hatt mer eller mindre av? ○ Fokus på arbeidstrening kontra norskopplæring? ○ Selvvalgt gruppe? ○ Delaktig i valg-prosessen? ○ Delt i klasser etter arbeidsstasjon?
	Hvordan opplever du opplæringen i NIA som relevant for språkopplæringen, og kan du fortelle litt hvordan det kombineres med arbeidsstasjonene i NIA?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sammenheng mellom lærdom i klasserommet og lærdom i arbeidsstasjon (helhetlig tilbud)? ○ Nok fokus på språk?

	Kan du fortelle litt om det praktiske/arbeidstreningen dere gjør på arbeidsstasjonen, og om du mener det kan være forberedende til arbeidslivet?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Kan brukes og relateres til det virkelige arbeidslivet? ○ Hvis ja, på hvilken måte? ○ Hvis nei, hvorfor? ○ Ulike måter å lære språk på arbeidsstasjon kontra klasserom?
Oppsummering	Ut ifra det vi har snakket om rundt arbeidsretting av norskopplæringen – hvilke erfaringer har du gjort deg som voksenopplæringen bør ta med seg i videre planlegging?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hva mener du som elev kan bli bedre for dere? ○ Eksempler?
Avslutning	Har du noen spørsmål du lurer på/noe å tilføye før vi runder av?	

Intervjuguide - Elever Arbeidspraksisklasse

«Arbeidsretting av norskopplæringen for innvandrere og flyktninger»

Som det sto i infoskrivet dere fikk er hensikten med dette prosjektet å få mer kunnskap om hvilke erfaringer direkte involverte har med tiltakene som er gjort de siste årene for å *arbeidsrette norskopplæringen* for innvandrere og flykninger.

Jeg er interessert i erfaringene deres med å jobbe med de nevnte tiltakene ved voksenopplæring som er lokalisert på deres skole. Derfor er det ingen fasitsvar her og jo mer du forteller meg jo bedre. Er det noen spørsmål du ikke har lyst å svare på, er dette helt opp til deg.

Intervjuene vil som nevnt bli tatt opp på tape. I publikasjoner vil intervjuene anonymiseres, og det er kun jeg og min veileder som har tilgang til filene. Intervjuene vil vare i ca. 30-60 minutter, avhengig av omfanget på svarene. Først noen generelle spørsmål..

Åpningsspørsmål	
Kjønn	
Alder	
Hvilket land kommer du fra?	
Hvor lenge har du vært i Norge?	
Har du utdanning eller arbeidserfaring fra hjemlandet?	

Tema	Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Medvirkning i gjennomføring og relevans til arbeidslivet (generelt)	Kan du fortelle litt om hvordan du opplever at opplæringen på sikt kan gi deg konkrete norskferdigheter og kompetanse til nytte for en arbeidsplass?	<ul style="list-style-type: none">○ Relevant for å komme i arbeid/nyttig for arbeidslivet?○ Læring om arbeidskultur/normer/regler○ Tas det hensyn til tidligere arbeidserfaring?○ Klar for å komme ut i arbeid?

	Kan du fortelle litt om i hvilken grad du føler at du er medvirkende og aktivt deltagende i norskopplæringens og arbeidspraksisens organisering/gjennomføring?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Initiativ for egen utvikling? ○ Tilpasset eget behov? ○ Medvirkning i opplæring ○ Eksempler?
Erfaring med organisering og gjennomføring	Kan du fortelle litt om hvordan du opplever tiltakene for å arbeidsrette norskopplæringen for innvandrere og flyktninger, og hvordan din erfaring som elev på tiltakene arbeidsrettet norskopplæring er?	<ul style="list-style-type: none"> ○ God retningsendring? ○ Fornøyd med arbeidsrettet norsk opplæringen? ○ Positive/negative erfaringer?
Medvirkning i gjennomføring og relevans til arbeidslivet (arbeidspraksisklasse)	Du er elev i en av arbeidspraksisklassene ved skolen. Dette er klasser som kombinerer norskopplæringen med 3 dager på skolen og 2 dager i arbeid. Kan du fortelle litt om hva du synes om dette opplegget og hvordan prosessen er?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Bra/mindre bra med denne muligheten ved skolen? ○ Relevant for fremtidig arbeid eller som kvalifisering til videre utdanning? ○ Er gruppen tilfeldig, selvvalgt eller valgt av skolen? ○ Relevant for deg og dine ønsker? ○ Initiativ/medvirkning i klassen?
	Har du vært i tidligere grupper (norskavd. og NIA)? Hvis ja, kan du fortelle litt hvordan det har forberedt deg på det du har møtt i arbeidspraksisklassene?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Positivt/negativt med deltakelse i disse gruppene før deltakelse i arbeidsklassen?

	Hvilke fordeler/ulempes mener du at det å kombinere skoleundervisning og praksis har?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Større mulighet for jobb med en slik opplæringsform? ○ Lærer mer om den norske arbeidskulturen ved en slik praksis? ○ Hemmer/fremmer det din norskopplæring? ○ Sammenheng mellom 3 dager på skolen og 2 dager i praksis? Helhetlig?
	Kan du fortelle litt om hvordan du opplever oppfølgingen fra skolen og oppfølging fra selve arbeidsplassen når du er ute i praksis?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hvem følger deg opp? ○ Hvordan oppleves dette? ○ Hva er viktig for deg?
Oppsummering	Ut ifra det vi har snakket om rundt arbeidsretting av norskopplæringen – hvilke erfaringer har du gjort deg som voksenopplæringen bør ta med seg i videre planlegging?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hva mener du som elev kan bli bedre for dere? ○ Eksempler?
Avslutning	Har du noen spørsmål du lurer på/noe å tilføye før vi runder av?	

Intervjuguide - Elever Norskavdelingen

«Arbeidsretting av norskopplæringen for innvandrere og flyktninger»

Som det sto i infoskrivet dere fikk er hensikten med dette prosjektet å få mer kunnskap om hvilke erfaringer direkte involverte har med tiltakene som er gjort de siste årene for å *arbeidsrette norskopplæringen* for innvandrere og flyktninger.

Jeg er interessert i erfaringene deres med å jobbe med de nevnte tiltakene ved voksenopplæring som er lokalisert på deres skole. Derfor er det ingen fasitsvar her og jo mer du forteller meg jo bedre. Er det noen spørsmål du ikke har lyst å svare på, er dette helt opp til deg.

Intervjuene vil som nevnt bli tatt opp på tape. I publikasjoner vil intervjuene anonymiseres, og det er kun jeg og min veileder som har tilgang til filene. Intervjuene vil vare i ca. 30-60 minutter, avhengig av omfanget på svarene. Først noen generelle spørsmål..

Åpningsspørsmål	
Kjønn	
Alder	
Hvilket land kommer du fra?	
Hvor lenge har du vært i Norge?	
Har du utdanning eller arbeidserfaring fra hjemlandet?	

Tema	Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Medvirkning i gjennomføring og relevans til arbeidslivet (generelt)	Kan du fortelle litt om hvordan du opplever at opplæringen på sikt kan gi deg konkrete norskferdigheter og kompetanse til nytte for en arbeidsplass?	<ul style="list-style-type: none">○ Relevant for å komme i arbeid/nyttig for arbeidslivet?○ Læring om arbeidskultur/normer/regler○ Tas det hensyn til tidligere arbeidserfaring?

		<ul style="list-style-type: none"> ○ Klar for å komme ut i arbeid?
	Kan du fortelle litt om i hvilken grad du føler at du er medvirkende og aktivt deltakende i norskopplæringens organisering/gjennomføring?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Initiativ for egen utvikling? ○ Tilpasset eget behov? ○ Medvirkning i opplæring ○ Eksempler?
Erfaring med organisering og gjennomføring	Kan du fortelle litt om hvordan du opplever tiltakene for å arbeidsrette norskopplæringen for innvandrere og flyktninger, og hvordan din erfaring som elev på tiltakene arbeidsrettet norskopplæring er?	<ul style="list-style-type: none"> ○ God retningsendring? ○ Fornøyd med arbeidsrettet norsk opplæringen? ○ Positive/negative erfaringer?
Medvirkning i gjennomføring og relevans til arbeidslivet (norskavdeling)	Du er elev i en av norskgruppene på skolen. Er du på spor (nivå) 1, 2 eller 3?	
	Denne avdelingen tilbyr opplæring i norsk og samfunnskunnskap. Kan du fortelle litt om hvordan opplæringen foregår i denne gruppa?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hva fungerer bra/dårlig ○ Fordelt klasse ut ifra interesse/kunnskap? ○ For mye/for lite fokus på «normal» norskopplæring? ○ For mye/for lite fokus på arbeidsrettet norskopplæring?
	Hva er ditt personlige mål ved deltakelse i voksenopplæringen?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Eks. raskest mulig ut i arbeid, fast jobb, videre utdanning, lære norsk?

		<ul style="list-style-type: none"> ○ 3 viktigste mål ut ifra nevnte svar?
	På hvilken måte har du lært om/blitt informert om hva arbeidsretting av norskopplæringen innebærer?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Kunnskap om tiltaket – før denne masteroppgave? ○ Blitt informert om NIA og arbeidspraksisklassene? ○ Ønske om å delta i disse arbeidsklassene?
Oppsummering	Ut ifra det vi har snakket om rundt arbeidsretting av norskopplæringen – Har du noen tanker som elev om hva som kan bli bedre for dere?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Eksempler?
Avslutning	Har du noen spørsmål du lurer på/noe å tilføye før vi runder av?	

Vedlegg 4: Intervjuguide- Lærere

Intervjuguide- Ansatte NIA

«Arbeidsretting av norskopplæringen for innvandrere og flyktninger»

Som det sto i infoskrivet dere fikk er hensikten med dette prosjektet å få mer kunnskap om hvilke erfaringer direkte involverte har med tiltakene som er gjort de siste årene for å *arbeidsrette norskopplæringen* for innvandrere og flykninger.

Jeg er interessert i erfaringene deres med å jobbe med de nevnte tiltakene ved voksenopplæring som er lokalisert på deres skole. Derfor er det ingen fasitsvar her og jo mer du forteller meg jo bedre. Er det noen spørsmål du ikke har lyst å svare på, er dette helt opp til deg.

Intervjuene vil som nevnt bli tatt opp på tape. I publikasjoner vil intervjuene anonymiseres, og det er kun jeg og min veileder som har tilgang til filene. Intervjuene vil vare i ca. 30-60 minutter, avhengig av omfanget på svarene. Først noen generelle spørsmål..

Åpningsspørsmål	
Kjønn	
Hvilken rolle har du ved skolen?	
Hvor lenge har du jobbet ved skolen?	
Hvilken avdeling tilhører du? (norskavd., NIA eller arbeidspraksisgruppene)	

Tema	Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Praksis og organisering	Ved deres skole er norskopplæringa lagt opp sånn at dere kombinerer norskopplæringen med arbeidstrening, og den er lagt opp så praktisk som mulig... Kan du fortelle litt om hvordan du syns arbeidsrettet norskopplæring fungerer i praksis?	○ Ansatte medvirkende i organisering?

	Kan du fortelle litt om hvordan arbeidsdagene dine er nå med tiltakene med arbeidsrettet norskopplæring?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Endret? ○ Positivt/negativt? ○ Økende trykk av elever? ○ Annerledes dager? ○ Mer/mindre jobb ○ Mer/mindre tverrfaglighet? ○ Fremmet/hemmet kvaliteten på skoletilbudene? ○ Endret fokus på det du synes er viktig i undervisning? ○ Påvirkning av ønsket undervisning?
	Kan du fortelle litt om hvordan dere arbeider med arbeidslivsfokuset i forhold til norsk-/skoleopplæringen til elevene?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hemmer/fremmer mulighet for videre utdanning for elevene?
	Hvordan er samarbeidet på tvers av gruppene (Norskavd, NIA, arbeidspraksisklasse)?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Godt samarbeid? ○ Spiller på lag? ○ Hva hemmer og fremmer et slikt samarbeid? ○ Noe som mangler?
	Kan du fortelle litt om hvordan du synes at norskopplæringen fokuserer på det du mener er relevant for at flyktingene skal komme i arbeid?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Positivt/negativt ved dette?
Du er ansatt i NIA, som kombinerer norskopplæring med arbeidstrening..	Kan du fortelle litt om hvordan dere knytter språkopplæring opp mot ulike praktiske oppgaver i arbeidstreningsskolegruppene/ Arbeidsstasjonene? (kantinegruppa, renholdsgruppa, tekstilgruppa og verkstedgruppa)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Fokuset på arbeidstrening kontra fokus på norskopplæring? ○ Sammenheng mellom det elevene lærer i klasserom kontra arbeidsstasjon? ○ Eksempler?

	Gjøres det noen forskjell på elever med tidligere utdanning eller arbeidserfaring innad i norskopplæringen og på arbeidsstasjonene?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hvis ja, på hvilken måte? ○ Hvis nei, hvorfor ikke?
	Kan du fortelle litt om hvor klare du tenker at elevene er til å gå ut i jobb etter å ha vært gjennom den konkrete arbeidstreningen på skolen?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Evt. hva mangler for at elevene skal bli klare?
Oppsummering	Er det noen ting vi ikke har snakket om, som du tror er relevant når det gjelder erfaring med tiltakene som er gjort ved denne skolen (voksenopplæringen) for å arbeidsrette norskopplæringen?	
Avslutning	Har du noen spørsmål du lurer på/noe å tilføye før vi runder av?	

Intervjuguide- Ansatte Arbeidspraksisklassene

«Arbeidsretting av norskopplæringen for innvandrere og flyktninger»

Som det sto i infoskrivet dere fikk er hensikten med dette prosjektet å få mer kunnskap om hvilke erfaringer direkte involverte har med tiltakene som er gjort de siste årene for å *arbeidsrette norskopplæringen* for innvandrere og flykninger.

Jeg er interessert i erfaringene deres med å jobbe med de nevnte tiltakene ved voksenopplæring som er lokalisert på deres skole. Derfor er det ingen fasitsvar her og jo mer du forteller meg jo bedre. Er det noen spørsmål du ikke har lyst å svare på, er dette helt opp til deg.

Intervjuene vil som nevnt bli tatt opp på tape. I publikasjoner vil intervjuene anonymiseres, og det er kun jeg og min veileder som har tilgang til filene. Intervjuene vil vare i ca. 30-60 minutter, avhengig av omfanget på svarene. Først noen generelle spørsmål..

Åpningsspørsmål	
Kjønn	
Hvilken rolle har du ved skolen?	
Hvor lenge har du jobbet ved skolen?	
Hvilken avdeling tilhører du? (norskavd., NIA eller arbeidspraksisgruppene)	

Tema	Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Praksis og organisering	Ved deres skole er norskopplæringa lagt opp sånn at dere kombinerer norskopplæringen med arbeidstrening, og den er lagt opp så praktisk som mulig... Kan du fortelle litt om hvordan du syns arbeidsrettet norskopplæring fungerer i praksis?	○ Ansatte medvirkende i organisering?

	Kan du fortelle litt om hvordan arbeidsdagene dine er nå med tiltakene med arbeidsrettet norskopplæring?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Endret? ○ Positivt/negativt? ○ Økende trykk av elever? ○ Annerledes dager? ○ Mer/mindre jobb ○ Mer/mindre tverrfaglighet? ○ Fremmet/hemmet kvaliteten på skoletilbudene? ○ Endret fokus på det du synes er viktig i undervisning? ○ Påvirkning av ønsket undervisning?
	Kan du fortelle litt om hvordan dere arbeider med arbeidslivsfokuset i forhold til norsk-/skoleopplæringen til elevene?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hemmer/fremmer mulighet for videre utdanning og jobb for elevene?
	Hvordan er samarbeidet på tvers av gruppene (Norskavd, NIA, arbeidspraksisklasse)?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Godt samarbeid? ○ Spiller på lag? ○ Hva hemmer og fremmer et slikt samarbeid? ○ Noe som mangler?
	Kan du fortelle litt om hvordan du synes at norskopplæringen fokuserer på det du mener er relevant for at flyktingene skal komme i arbeid?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Positivt/negativt ved dette?
Du er ansatt i arbeidspraksisklassene, som kombinerer norskopplæringen med 3 dager på skolen og 2 dager i arbeid..	Kan du fortelle litt om hvordan kombinert norskopplæring med arbeidspraksis fungerer?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hvordan fungerer tilbudet i praksis? ○ Hva er bra/mindre bra? ○ Hva hemmer/fremmer en slik arbeidsretting av norskopplæring?

		<ul style="list-style-type: none"> ○ Hemmer/fremmer praksisdager norskopplæring? ○ Helhetlig tilbud(samsvar) for elevene (undervisning-arbeidspraksis-arbeidsplass)?
	Kan du fortelle litt om du opplever at praksisplassen elevene får er relevant for fremtidig arbeid eller som kvalifisering til videre utdanning?	
	Hvordan opplever du dine muligheter til å følge opp elevens norskopplæring når de er ute praksis?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Samarbeid med arbeidsplassene? ○ Prosess fra start til endt praksis? ○ Fleksibel arbeidstidsavtale, ressurser o.l.
Oppsummering	Er det noen ting vi ikke har snakket om, som du tror er relevant når det gjelder erfaring med tiltakene som er gjort ved denne skolen (voksenopplæringen) for å arbeidsrette norskopplæringen?	Noe som kan gjøres bedre/annerledes?
Avslutning	Har du noen spørsmål du lurer på/noe å tilføye før vi runder av?	

Intervjuguide - Ansatte Norskavdeling

«Arbeidsretting av norskopplæringen for innvandrere og flyktninger»

Som det sto i infoskrivet dere fikk er hensikten med dette prosjektet å få mer kunnskap om hvilke erfaringer direkte involverte har med tiltakene som er gjort de siste årene for å *arbeidsrette norskopplæringen* for innvandrere og flykninger.

Jeg er interessert i erfaringene deres med å jobbe med de nevnte tiltakene ved voksenopplæring som er lokalisert på deres skole. Derfor er det ingen fasitsvar her og jo mer du forteller meg jo bedre. Er det noen spørsmål du ikke har lyst å svare på, er dette helt opp til deg.

Intervjuene vil som nevnt bli tatt opp på tape. I publikasjoner vil intervjuene anonymiseres, og det er kun jeg og min veileder som har tilgang til filene. Intervjuene vil vare i ca. 30-60 minutter, avhengig av omfanget på svarene. Først noen generelle spørsmål..

Åpningsspørsmål	
Kjønn	
Hvilken rolle har du ved skolen?	
Hvor lenge har du jobbet ved skolen?	
Hvilken avdeling tilhører du? (norskavd., NIA eller arbeidspraksisgruppene)	

Tema	Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Praksis og organisering	Ved deres skole er norskopplæringa lagt opp sånn at dere kombinerer norskopplæringen med arbeidstrening, og den er lagt opp så praktisk som mulig... Kan du fortelle litt om hvordan du syns arbeidsrettet norskopplæring fungerer i praksis?	<ul style="list-style-type: none">○ Ansatte medvirkende i organisering?○ Hva implementeres inn i norskopplæringen?

	Kan du fortelle litt om hvordan arbeidsdagene dine er nå med tiltakene med arbeidsrettet norskopplæring?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Endret? ○ Positivt/negativt? ○ Økende trykk av elever? ○ Annerledes dager? ○ Mer/mindre jobb ○ Mer/mindre tverrfaglighet? ○ Fremmet/hemmet kvaliteten på skoletilbudene? ○ Endret fokus på det du synes er viktig i undervisning? ○ Påvirkning av ønsket undervisning?
	Kan du fortelle litt om hvordan dere arbeider med arbeidslivsfokuset i forhold til norsk-/skoleopplæringen til elevene?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hemmer/fremmer mulighet for videre utdanning for elevene?
	Hvordan er samarbeidet på tvers av gruppene – avd. (Norskavd, NIA, arbeidspraksisklasse)?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Godt samarbeid? ○ Spiller på lag? ○ Hva hemmer og fremmer et slikt samarbeid? ○ Noe som mangler?
	Kan du fortelle litt om hvordan du synes at norskopplæringen fokuserer på det du mener er relevant for at flyktningene skal komme i arbeid?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Positivt/negativt ved dette?
Du er ansatt i norskavdelingen, som tilbyr opplæring i norsk og samfunnskunnskap...	Kan du fortelle litt om hvordan opplæringen i denne gruppa fungerer, og er det fokus på arbeidsrettet norskopplæring?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hva læres om norsk arbeidsliv? ○ Hva synes du fungerer/fungerer mindre bra? ○ Fokus på hva som er nyttig for arbeidsliv?

		<ul style="list-style-type: none"> ○ Hva hemmer/fremmer fokus på arbeidsliv? ○ Arbeidskultur? ○ Eksempler?
	Dere er ofte den første gruppen elevene kommer til. Opplever du som lærer mange språklige utfordringer?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Vanskelig/positivt med flere ulike språk/nivåer? ○ Fokuseres det på arbeidsnorsk eller annen opplæring knyttet opp mot arbeid- og samfunnslivet?
	Ut ifra det vi har snakket om rundt arbeidsretting av norskopplæringen – Har du som lærer noen tanker om hva som kan bli bedre i undervisningen?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Noe som kan gjøre annerledes? ○ Eksempler?
Oppsummering	Er det noen ting vi ikke har snakket om, som du tror er relevant når det gjelder erfaring med tiltakene som er gjort ved denne skolen (voksenopplæringen) for å arbeidsrette norskopplæringen?	
Avslutning	Har du noen spørsmål du lurer på/noe å tilføye før vi runder av?	

Vedlegg 5: Intervjuguide- Ledelsen ved virksomhetsleder/rektor

Intervjuguide- Virksomhetsleder/Rektor

«Arbeidsretting av norskopplæringen for innvandrere og flykninger»

Introduksjon:

Som det sto i infoskrivet dere fikk er hensikten med dette prosjektet å få mer kunnskap om hvilke erfaringer direkte involverte har med tiltakene som er gjort de siste årene for å *arbeidsrette norskopplæringen* for innvandrere og flykninger.

Jeg er interessert i erfaringene deres med å jobbe med de nevnte tiltakene ved voksenopplæring som er lokalisert på deres skole. Derfor er det ingen fasitsvar her og jo mer du forteller meg jo bedre. Er det noen spørsmål du ikke har lyst å svare på, er dette helt opp til deg.

Intervjuene vil som nevnt bli tatt opp på tape. I publikasjoner vil intervjuene anonymiseres, og det er kun jeg og min veileder som har tilgang til filene. Intervjuene vil vare i ca. 30-60 minutter, avhengig av omfanget på svarene. Først noen generelle spørsmål..

Åpningsspørsmål	
Hvilken rolle har du ved skolen?	
Hvor lenge har du jobbet ved skolen?	
Hvor lenge har arbeidsrettet norskopplæring forgått på denne skolen?	
Når ble norskavdelingen, NIA og arbeidspraksisklassene opprettet?	

Tema	Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Praksis og organisering	Ved deres skole er norskopplæringa lagt opp sånn at dere kombinerer norskopplæringen med arbeidstrening, og den er lagt opp så praktisk som mulig...	<ul style="list-style-type: none">○ Hvordan er det lagt opp?○ Hvilke avdelinger?○ Antall elever?○ Endring av antall elever siste årene-konsekvenser/utfordringer?

	Kan du fortelle litt om skolens organisering av voksenopplæringen?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Endring av antall ansatte-konsekvenser/utfordringer?
Basert på forhåndsinformasjon om endringer i elev- og ansattmassen	Kan du fortelle litt om hvordan endringen i elev-/ansattmassen har påvirket den arbeidsrettede norskopplæringen?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Samarbeidet med arbeidslivet? ○ Økonomiske ressurser? ○ Fremmet/hemmet skolens kvalitet?
	Kan du fortelle meg litt om hvilke vurderinger som ligger bak tilbudet arbeidsrettet norskopplæring?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Forpliktet til å arbeidsrette norskopplæring? ○ Føringer fra kommune? ○ Pålagt noe fra kommune/stat? ○ Frihet til egne valg? ○ Kvalitetssikring fra andre instanser?
	Kan du fortelle litt om organiseringen og hvilken måter det arbeides med å arbeidsrette norskopplæringen i; norskavdelingen, NIA og arbeidspraksisklassene?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hvordan organiseres de tre avdelingene? ○ Samarbeid mellom avdelingene? ○ Hvordan settes grupper sammen? ○ Medvirkning fra elevene?
	Kan du forteller litt om hvordan undervisningen lagt opp etter behovet i arbeidslivet, og er dette noe det tas hensyn til ved valg av arbeidsstasjon og praksisplass ut ifra elevenes ønske og bakgrunn?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hvordan avgjøres det hva som er nyttig for elevene? ○ Medvirkning fra elever og ansatte? ○ Eksempler?
Erfaringer med gjennomføring og organisering?	Kan du fortelle litt om hvilke erfaringer dere har fått underveis i måten dere organiserer/legger opp norskopplæringen?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Positiv/negativt? ○ Endringer gjort underveis? ○ Samsvarer teori med praksis?
	Hvordan opplever du at denne retningsendringen (arbeidsrettingen) i norskopplæringen har påvirket skolens elever?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hemmet eller fremmet elevenes muligheter? ○ Lærer mindre/mer norsk? ○ Mer/mindre fokus på videre utd.?

		<ul style="list-style-type: none"> ○ Større/mindre mulighet for fast jobb eller deltakelse i arb.livet?
	På hvilken måte tror du denne retningsendringen i norskopplæringen har påvirket skolens ansatte?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Evt. målkonflikter ved delt fokus med arbeidslivet? ○ Tilfredsstillende oppfølging av utplasserte elever? ○ Ansatte medvirkende i prosessen?
	På hvilken måte opplever du at denne retningsendringen i norskopplæringen har påvirket dere i ledelsen?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Mer/mindre arbeid/belastning? ○ Mer/mindre tverrfaglighet? ○ Utdfordringer? ○ Annerledes enn før? ○ Gjennomførbare anbefalinger fra VOX og andre føringer?
	Opplever du at arbeidsretting av norskopplæringen har styrket det politiske målet om innvandrere og flykningers mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet? Og i tilfelle på hvilken måte?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hemmet/fremmet skolens målsetning for språkopplæring/videre utdanning/jobb? ○ Fordeler/ulempes ved arbeidsrettet norskopplæring?
Avslutning	Hva er dine viktigste erfaring med arbeidsrettet norskopplæring som kan være nyttig for andre skoler og settinger for voksenopplæring å ta med seg?	
Oppsummering	Er det noen ting vi ikke har snakket om, som du tror er relevant når det gjelder erfaring med tiltakene som er gjort ved denne skolen (voksenopplæringen) for å arbeidsrette norskopplæringen?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Har du noen spørsmål du lurer på/noe å tilføye før vi runder av?

Vedlegg 6: Utdrag fra 1 av flere egenproduserte matriser

Informant nr. 6 - Elever

Kvinnelig elev v/ Norskavdelinga

ÅPEN KODING (all informasjon)		
Informant 5: Kvinne, 30 år. Fra India. Norskavdelinga + samfunnsfag ved siden av. Øvre spor 3 elev (de med best/mest utdanning fra hjemlandet). Innvandrer – betalingselev. Eleven er ikke en del av introduksjonsprogrammet, og får av den grunn ikke tilbud om NIA og arbeidspraksisklassene. Eleven har ordnet praksis på eget initiativ i en barnehage. Vært i Norge i 2 år. Bachelor i vitenskap, spesialist i design og mote, samt erfaring med kundeservice. Eleven har papirer på jobb og utdanning fra hjemlandet.		
Tematikk og utdrag fra spørsmål	Tekstnær koding	Sitater / Quotes
Siden du ikke er en del av intro, så har du kun norsk ved voksenopplæringa og ikke praksis?	<ul style="list-style-type: none">- Jeg gikk til barnehage (bhg) og spurte selv- Fikk hjelp av NAV og lærer i norskavd.- Det var vanskelig i starten i bhg, siden jeg ikke forsto alt	<ul style="list-style-type: none">- «Jeg gikk til NAV, og de hjalp meg med å ta kontakt med barnehager. Jeg gikk til barnehagen selv først, men måtte gå via NAV. Så fikk jeg jobb.»

	<ul style="list-style-type: none"> - Spurte om de kunne forklare på engelsk 	
Du som er elev i norskavdelinga. Snakker dere noe om arbeid i klasserommet?	<ul style="list-style-type: none"> - I klasserommet lærer vi mest grammatikk og hvordan ord skal brukes 	
Hva synes du om at man skal kombinere norsk i klasserommet med å lære om norsk arbeidsliv?	<ul style="list-style-type: none"> - Vi trenger praksis - Vi kan ikke lære språk kun ved å sitte i et klasserom - I arbeid snakker man vanlig språk, og må kommunisere med andre 	<ul style="list-style-type: none"> - «Vi trenger praksis. Og vi kan ikke lære språket bare ved å sitte i klasserommet.» - «Det er forskjellig å skrive norsk og bruke språket vanlig. Hehe. Vi trenger vanlig språk for å kunne kommunisere med andre.» - «Jeg synes det er bedre hvis vi har praksis eller arbeid som en del av norskkurset.»
Dine mål ved opplæringa? (Lære språk, utdanning, jobb)	<ul style="list-style-type: none"> - Mitt mål er aller først å lære språket - Man trenger språket for å søke jobber eller for å ta videre utdanning 	<ul style="list-style-type: none"> - «Mitt mål er å lære språket aller først. Det er bra hvis vi kan norsk, ehh, så vi kan gå på intervju og sånn. Hvis jeg trenger å ta mer utdanning er det bra å kunne norsk.»

<p>Du måtte ordne praksis selv, og fikk ikke tilbud om NIA eller arbeidspraksisklassene her på skolen?</p> <p>Plikt og rettigheter</p> <p>Innvandrere og flyktninger</p>	<ul style="list-style-type: none"> - NIA og arbeidspraksisklassene er kun for flyktninger, og ikke innvandrere - Nå er det kun flyktninger som kan få introduksjonsprogram - Jeg er innvandrer og betalingselev - Flyktninger kan få introduksjonsprogram, men ikke innvandrere - Innvandrere må ordne praksis og jobb på eget initiativ - Betalingselever (innvandrere) rekker ikke å lære seg norsk godt nok kun ved hjelp av et norskkurs i norskavdelinga - Det burde vært tilbud om arbeidspraksisklassene og NIA for alle elevene. Det hadde vært bra! 	<ul style="list-style-type: none"> - «Praksis og skole hadde vært en god ide. Hvis vi aldri snakker med nordmenn, så lærer vi aldri. Vi klarer ikke å bryte isen. Uten praksis kan vi norsk grammatikk, men jeg kan ikke snakke med deg.»
<p>Føler du deg klar for arbeidslivet på egen hånd?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jeg har prøvd å sende CV til arbeidsgiver - Får tilbakemeldinger fra arbeidsgivere om at jeg må kunne flytende norsk 	<ul style="list-style-type: none"> - «Arbeidsgivere sier alltid at jeg må kunne flytende norsk for å få jobb.»

<p>Søkt jobber</p> <p>Hjelp fra NAV</p>		<ul style="list-style-type: none"> - «Flytende norsk kommer med praksis, og ikke kun ved å sitte i klasserommet. hehe»
<p>Dine erfaringer skolen eller andre elever kan lærer noe av?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - NIA og arbeidspraksisklassene bør være et tilbud for alle elevene, ikke bare for flyktninger (praksis gjennom skolen) - 2,5 timer med norsk om dagen for innvandrere vil ikke hjelpe oss til å bli godt nok forberedt på virkeligheten - Vi lærer kun teori uten praksis - Det koster masse penger for meg, mens andre elever får voksenopplæringen gratis. Det burde vært likt for alle. 	<ul style="list-style-type: none"> - «Jeg synes det bør fokuseres mer på NIA og arbeidspraksisklasser for alle elevene – ikke bare for flyktninger i introduksjonsprogrammet.» - «Det koster mye penger. Noen har rett på voksenopplæring gratis. Det burde vært likt tilbud for alle elever.»
<p>Hva må elevene tenke på? Dine råd?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vi elever må prøve mye, og blande kulturer, snakke språket, og lære norsk - Hvis du ikke er interessert i å lære, så lærer du ikke norsk. 	<ul style="list-style-type: none"> - «Hvis du ikke er interessert i å lære, så lærer du ikke norsk. Skolen kan hjelpe deg å lære, men ikke hvis man ikke er interessert selv.»