



Introduksjonsordning for nyankomne innvandrere

Danish Amjad

STV-3905 Masteroppgave i Statsvitenskap- integrert 10 sp PPU- 40 stp

Det samfunnsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Tromsø

Høsten 2009

Sammendrag

I denne oppgaven har jeg undersøkt i hvilken grad kan introduksjonsordning sies å være vellykket – om de politiske og pedagogiske målene oppnås. Oppgaven har benyttet seg av John Goodlads teori om vid læreplansforståelse (curriculum). Materialet er basert på intervju med seks lærere og seks deltagere knyttet til introduksjonsordning og en kategoribasert analyse har blitt tatt i bruk for å systematisere det empiriske materialet.

Det er ikke grunnlag for å gi et konkret svar om de politiske og pedagogiske målene oppnås, siden mitt utvalg av lærere og deltakere ikke er stort nok og det trengs en mer omfattende studie for å svare på disse store spørsmål. Likevel mener jeg at mine resultater i sammenheng med tidligere studier kan gi indikasjon på måloppnåelse.

Det viser seg at lærere møter en rekke hindringer i å gjennomføre undervisning i henhold til læreplanen. I følge lærere finnes det problemer i måten introduksjonsprogrammet er organisert på. Organiseringen omfatter alt fra gjennomføring av undervisning, gjennomføring av arbeidspraksis og kontaktpersoners rolle som lærere mener kan forbedres. Problemer i organiseringen påvirker hvordan undervisningen blir gjennomført på, siden dårlig organisering kan føre til mindre tid og ikke full utnyttelse av ressurser. Deltakere nevner også noen problemer, men til tross for det sier de seg fornøyde med deltakelse i introduksjonsprogrammet.

Det er en fordel at det er krav om obligatorisk deltakelse i introduksjonsprogrammet og at deltakere også får lønn. Det er mulig å anta at uten det ville ikke mange av de nyankomne flyktninger delta i et slikt program. Spesielt kvinner ville ikke hatt mulighet til å delta. Alle nyankomne flyktninger får i hvert fall en start, siden den lange dødtiden nyankomne flyktninger vanligvis møtte etter bosetting i kommunen før introduksjonsordning ble innført, er blitt fjernet nå. Ordningen fører til at nyankomne flyktninger er aktive de første årene og får mulighet til å få et fundament de kan bygge videre på. Det må derimot legges bedre til rette for at flere får muligheten til å utnytte den sjansen de får. Det må legges til rette for at flere får bedre utbytte av introduksjonsordning.

Forord

Interessen for temaet i denne oppgaven har jeg utviklet på bakgrunn av debatten om integrering i det norske samfunnet og mitt personlige arbeid med nyankomne innvandrere når det gjelder norskopplæring og rådgivning i etableringsfasen. Jeg har sterk tilhørighet til Norge men på grunn av at jeg selv har utenlandsk bakgrunn, føler jeg også et personlig ansvar for å gjøre noe for å forbedre integrering, i og med at i debatten om integrering havner jeg i kategorien ”de med innvandrer bakgrunn”. Gjennom samarbeid med veiledere Hilde Bjørnå og Tor Vidar Eilertsen har det vært mulig å skrive denne oppgaven. Veiledere som har hjulpet meg i skriveprosessen ved å gi faglige tilbakemeldinger og konstruktive kommentarer underveis.

Mine informanter fortjener også en takk for å ha vært hjelpsomme og vært positive til denne oppgaven, og på denne måten gjort dette arbeidet mulig.

Danish Amjad

Oslo, 28. april 2009

Innhold

Sammendrag	3
Forord	4
Innhold	5
1. Innledning	
Integrering av innvandrere gjennom opplæringstiltak	7
1.1 Undervisning og integrering	7
1.2 Problemstilling	8
1.3 Forskningsopplegg: Kvalitativ metode	8
1.4 Oppgavens oppbygning	12
2. Bakgrunn	
Den norske introduksjonsordningen for innvandrere	13
2.1 Innledning	13
2.2 Introduksjonsloven	13
2.3 Formål med lovforslaget	14
2.4 Viktige elementer i introduksjonsprogrammet	15
2.5 Deltakere som har rett og plikt til å delta	16
2.6 Ansvarlige for utdanningen	18
2.7 Oppsummering	18
Kapittel 3. Teori	
Pedagogikken i dette læringstiltaket	21
3.1 Innledning	21
3.2 John Goodlads teori om vid læreplansforståelse (curriculum)	21
3.3 Gjeldende læreplan	23
3.4 Skolen som redskap for integrering og utfordringer	25
3.5 Forskning: Opplæring som et redskap i integreringsarbeid	31

Kapittel 4. Empirisk materiale 1	
Hvordan lærerne fortolker denne ordningen?	37
4.1 Innledning	37
4.2 Lærerens syn på hvem som kan oppfattes som integrert i det norske samfunnet.	37
4.3. Fortolkning av læreplanen med tanke på integrering	38
4.4. Utfordringer i gjennomføringen av undervisningen	39
4.5. Evaluering av introduksjonsordningen	44
Kapittel 5. Empirisk materiale 2	
Elevenes utbytte av introduksjonsordningen	49
5.1 Innledning	49
5.2. Elevenes syn på hvem som kan oppfattes som integrert i det norske samfunnet.	49
5.3. Forventninger fra andre til deg angående integrering	50
5.4. Undervisning i klasserommet	51
5.5. Evaluering av introduksjonsordningen	52
Kapittel 6. Drøftning	
Noen sentrale funn	57
7. Avslutning	61
8. Referanseliste	63
Vedlegg 1	67
Vedlegg 2	69

Kapittel 1. Innledning

Integrering av innvandrere gjennom opplæringstiltak

1.1 Undervisning som integrering

Hvert år ankommer nye innvandrere til Norge og bosetter seg i Norge. Disse nyankomne innvandrere må integreres i det norske samfunnet. Mange av de nyankomne innvandrere får sosialhjelp som den eneste inntektskilde og mangler norskkunnskaper. Faren for segregering og at det skal bli etablert en ny underklasse øker. Dette fører også til mer diskriminering mot de nyankomne innvandrere. Det har vært mye debatt om integrering blant politiske partier og i media. Noe som har ført til at debatten om integrering sees som en av de viktigste samfunnsdebatter. Ulike politiske partier har kjempet for å fremstille seg som de beste på integreringspolitikk. Ordet integrering betyr mangt. Det vil alltid være en diskusjon hvor integrert en nyankommen innvandrer bør bli på en skala der assimilasjon er siste stopp.

Tanken bak introduksjonsordning er at å kunne språket og å ha en jobb å gå til, fører til raskere integrering. De nyankomne innvandrere må ”aktiviseres” med en gang slik at deres mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnsliv styrkes. Hensikten med introduksjonsordning kan tolkes forskjellig av ulike personer og politiske partier. Noen vil si at hensikten er å hjelpe de nyankomne innvandrere og gi dem en god og trygg start i Norge. De andre vil formulere seg ved å si at introduksjonsordning er et bidrag til en strengere integreringspolitikk.

Debatten om integrering forsetter etter innføring av introduksjonsordning. Mye av måloppnåelse i introduksjonsordning vil skje gjennom undervisning, altså gjennom samarbeid mellom lærer og deltaker. Det vil være interessant å finne ut om hvordan undervisning i introduksjonsprogrammet blir gjennomført, i og med at norskopplæring og samfunnskunnskap er de viktigste aktiviteter for mange. Måten undervisningen blir gjennomført, kan være avgjørende for i hvilken grad kan introduksjonsordning sies å være vellykket. Det er ikke nok å studere læreplandokumentet og den metodiske veiledningen for å finne ut det. Teorien om vide læreplansforståelse (curriculum) vil være nyttig, siden curriculum omfattes også av det som faktisk i virkelighet skjer i skolens virksomhet.

1.2 Problemstilling

Denne oppgaven handler om introduksjonsordningen for innvandrere. De norske myndighetene vedtok i juni 2003 ny introduksjonsordning fordi de ville at den skulle ha klare mål og sees i forhold til integreringspolitikken forøvrig. Jeg skal drøfte hvorvidt de nye målene som nyankomne flyktninger skal nå gjennom deltakelse i introduksjonsordning kan sies å nås.

Det er tidligere gjennomført flere undersøkelser på oppdrag fra Utlendingsdirektoratet og Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. Det er derimot ikke blitt gjennomført en kvalitativ undersøkelse der det tas sikte på å se på måloppnåelse i forhold til hvordan undervisningen faktisk blir gjennomført, i og med at norskfaget og samfunnskunnskap er de viktigste aktiviteter for mange deltakere. Lærere underviser og følger også deltakere i deres arbeidspraksis. Det er dermed viktig å angripe problemstillingen fra lærerens synsvinkel og høre hvilke problemer lærere møter i gjennomføring av undervisning, deres forslag til forberedelser og hvilke utbytte deltakere får ut av det.

Problemstillingen min er som følger:

I hvilken grad kan introduksjonsordningen sies å være vellykket – oppnås de politiske og pedagogiske målene?

1.3 Forskningsopplegg: Kvalitativ metode

I kvalitative studier bruker forskeren samtale som et utgangspunkt for å få kunnskap om hvordan enkeltpersoner opplever og reflekterer om sin situasjon. Kvalitativ forskning bygger på små utvalg og kan ha en målsetning om å forstå virkeligheten slik den oppfattes av de personene som forskeren studerer (Kvale 1997). I følge Kvale blir forskningsprosessen påvirket av både informanten og forskeren. Dette kan forklares ved å vise til at den informasjonen som informanten er villig til å gi til forskeren, har en sammenheng med hvordan informanten oppfatter forskeren. Forskeren påvirkes også av den forståelsen informanten har av sin situasjon. Det er videre derfor viktig at forskeren reflekterer over den betydningen hans relasjoner til informantene har hatt for resultatene i undersøkelsen. Det er også viktig at forskeren presenterer analysert materiale på en slik måte at leseren kan se det forskeren har sett (Kvale 1997).

Forskeren må også bestemme seg hvordan han skal samle data, altså hvilke metoder som er relevante. Intervju er en av innsamlingsmetoder innenfor kvalitativ forskning, og jeg har valgt å samle empiriske data ved hjelp av kvalitativ forskningsintervju. Kvalitativ forskningsintervju passer min problemstilling best siden denne metoden vil gi mine informanter mulighet til å redegjøre og reflektere over deres opplevelser og oppfattelse av hvordan introduksjonsordning fungerer. Kvalitativ forskningsintervju skiller seg fra vanlig intervju/samtale ved at forskeren er metodisk bevisst på hvordan spørsmålene bør bli formulert, bevisst på hvordan mellommenneskelige relasjoner påvirker intervjuet og kritisk til seg selv og i sin tolkning av informasjon (Kvale 1997).

Jeg gjør en caseundersøkelse i et kvalitativt opplegg og det gjør at det blir vanskelig å generalisere. Jeg har brukt teoretisk utvelging, altså trukket et utvalg ut i fra teoretiske kriterier av de case/enheter som undersøkelsen skal baseres på. Mine informanter er lærere fra Oslo og nyankomne innvandrere til Oslo, og kriteriene for dette utvalget var at jeg ville intervju lærere som underviser deltakere i introduksjonsordning, og intervju de nyankomne innvandrere som er deltakere i introduksjonsordning.

Hvis jeg derimot hadde utført en kvantitativ undersøkelse, ville statistisk generalisering vært viktig. Hvis for eksempel alle lærere og deltakere i Oslo var populasjon i min undersøkelse, ville jeg som resultat ha fått et anslag som ville hatt gyldighet for alle lærere og deltakere i Oslo (Ringdal 2001).

Forskeren bør være bevisst på hvordan han eller hun former intervjuet for å oppnå pålitelighet og gyldighet i sitt arbeid. Jeg valgte å bruke en strukturert intervju type der rekkefølgen av temaer og spørsmål var fastlagt. Et slik strukturert intervju vil gi meg mulighet til å sammenligne svarene fra lærere og deltakere i introduksjonsordningen.

Innsamling av data

Jeg intervjuet seks lærere og seks deltagere fra to av Voksenopplæring Oslos skoler og fra Folkeuniversitetet. Fire lærere og fem deltagere fra Voksenopplæring Oslo og to lærere og en deltaker fra Folkeuniversitetet. Jeg sendte en e-post til flere av skolene som underviser deltakere i introduksjonsordning, og kom i kontakt med hjelpsomme personer, slik at lærere ved skolene fikk informasjon om min forespørsel om intervju, og dermed meldte fem lærere seg frivillig, mens jeg kom i kontakt med en lærer mens jeg var på skolene for å intervju, og fikk denne læreren til å stille opp. Det var derimot enda lettere å få deltagere til å stille opp til

intervju, noe naturligvis også skyldes at det er langt flere deltagere enn lærere på skolene. Men det skyldes også at lærere var hjelpsomme og mente at deres elever skulle få trening i å prate norsk og så på det som en del av opplæring, slik at mange av elevene stilte opp til intervju midt i timene, etter å ha meldt seg frivillig til læreren.

Videre skal jeg gi kort presentasjon av lærere og deltakere ved å bruke oppkonstruerte navn. Kristine, Tone, Ida og Adile er lærere ved Voksenopplæring Oslo sine skoler. Kristine har selv skrevet hovedoppgave om introduksjonsordning, og i den anledning intervjuet flere familier der foreldre i familien var deltakere i introduksjonsordning. Tone har jobbet med introduksjonsordning allerede fra denne ordningen kun var en forsøksordning i enkelte kommuner. Adile kom til Norge fra Tyrkia for 10 år siden og underviser tyrkiske elever i samfunnskunnskap. Linda og Marianne jobber på Folkeuniversitetet og på oppdrag fra NAV jobber med deltakere som har kommet langt i introduksjonsordning og vurderes som aktuell i forhold til arbeid.

Av deltakere intervjuet jeg Miela fra Eritrea som har bodd 2 og halvt år i Norge, Hassan og Osman fra Somalia med ca. 3 års og 1 års botid i Norge, Ariana fra Albania har bodd snart 5 år i Norge, Amiina fra Tsjetsjenia har vært i Norge snart 4 år og til slutt Aisha fra Tyrkia som har bodd 1 år i Norge.

Det er viktig å sørge for best mulig kontakt og tillit mellom forsker og informant for å få frem informantenes ærlige og oppriktige meninger. Informantene må derfor også få et ærlig bilde av hvilken medvirkning de har i undersøkelsen (Thagaard 2003). Siden jeg selv har utenlandsk bakgrunn var jeg litt bekymret for at lærere ikke skulle være helt ærlige, siden de kunne være redde for å støte meg eller i verste fall være redde for at jeg skulle oppfatte deres uttalelser for rasistiske. Derfor var det viktig for meg å snakke om denne problemstillingen med lærere før intervjuene. Før og under intervjuene prøvde jeg å vise dem at jeg er en hyggelig person slik at lærere kunne åpne seg og prate åpent. Folkeuniversitetet er en privat bedrift og konkurranseutsatt, dermed kunne det være fare for at lærere der ville være forsiktige for ikke å fremstille sin bedrift i dårlig lys, derfor var det viktig for meg at de fikk et godt inntrykk av meg som person.

Etter at jeg ble ferdig med å intervju lærere, begynte jeg å intervju deltakere. Jeg fikk inntrykk av at noen av deltakere følte seg litt nervøse samtidig veldig respektfulle, siden de

skulle bli intervjuet av ”en mann fra universitetet ”. Men jeg prøvde å prate med dem og prøvde å få god kontakt med dem allerede før jeg startet å intervju dem. At jeg selv har utenlandsk bakgrunn kan ha hatt betydning for at de følte at jeg var ”en av dem”. Når jeg skulle intervju lærere, sendte jeg spørsmål til dem på forhånd slik at de kunne få god tid til å reflektere (se vedlegg 1). Når det gjaldt deltakere fikk jeg beskjed om at jeg må formulere spørsmål på veldig enkelt måte, siden deltakere ikke var så gode i norsk. Jeg har tidligere jobbet som lærer på en barneskole der mange i klassen hadde minoritetsspråklig bakgrunn, og denne erfaringen måtte jeg bruke i intervjuing av deltakere. Derfor var jeg forberedt på hvordan jeg skulle formulere meg og stille spørsmål ved å bruke enkle ord. På grunn av dette ga jeg ikke spørsmål ark til deltakere, men kun forklarte og spurte dem muntlig (Se vedlegg 2). I noen av intervjuene brukte jeg lydopptak, samt noterte alt ned. Rett etter at intervjuet var ferdig, skrev jeg ned en mer utfyllende tekst. Intervjuene med lærere varte mellom 40 minutter og 1 time. Intervjuene med deltakere varte mellom 30 – 40 minutter.

Analyse

Jeg gjorde en kategoribasert analyse. Dette innebærer at jeg måtte se etter begivenheter og prosesser som går igjen i materialet og står i sammenheng med hverandre, eller er viktige i forhold til min teoretiske interesse. Med andre ord dannes kategoriene både på grunn av den teoretiske forforståelsen og ved gjennomlesning av materialet. Kategorisering innebærer at informasjon om det samme temaet samles i en kategori. Hver kategori blir beskrevet av et begrep, av begrepet som indikerer innholdet i kategoriene.

Allerede ved gjennomføring av intervjuene la jeg merke til at enkelte informanter snakket om samme tema. Ved gjennomlesning av materialet noterte jeg alle mulige kategorier, og så etter hvilke temaer utmerket seg og dermed fant ut hva jeg ønsket å fokusere på videre (Thaagard 2003).

Neste trinn var å foreta en sammenligning av materialet. Jeg hadde stilt samme fire spørsmål til lærere og samme fire spørsmål til deltakere. Til slutt sammenlignet jeg svarene fra lærere og deltakere på bakgrunn av kategoriene jeg hadde laget. Materialet fra spørsmål en fra lærere sammenlignet med spørsmål en fra deltakere, og det samme med spørsmål to, tre og fire.

I kvantitativ forskning benyttes begrepene reliabilitet og validitet. I kvalitativ forskning er det hensiktsmessig å benytte separate betegnelser, troverdighet og bekreftbarhet. Troverdighet

sier noe om forskningen utføres på en tillitsvekkende måte. Bekreftbarhet kan knyttes til kvaliteten av tolkningen. Troverdighet knytter jeg til forskningsprosessen jeg har beskrevet ovenfor. Videre har mitt forhold til mine informanter vært preget av åpenhet, noe som er viktig for å få mest mulig ærlige og oppriktige meninger. Bekreftbarhet kan knyttes til at det har vært mulig for meg å gå tilbake til de reelle notater fra intervjuene for å sjekke om jeg bør korrigere den sammenfatningen jeg utarbeidet etter intervjuene (Thaagard 2003).

1.4. Oppgavens oppbygning

Etter å ha gjennomgått problemstillingen for oppgaven og metodevalget, vil jeg i kapittel 2 gjøre rede for hva introduksjonsordningen er og hva som er formålet med ordningen. Dette skal jeg gjøre ved å se på ideene bak utforming av introduksjonsloven og hvordan denne ordningen er organisert.

I kapittel 3 skal jeg gjøre rede for pedagogikken i dette læringstiltaket og teorien. Det første jeg gjør er å vurdere Læreplan 2005 i forhold til John Goodlads teori om vide læreplanforståelse (curriculum). Videre fokuseres det på hvordan skolen kan være et redskap for integrering og teorien rundt integreringsdidaktikk. Samtidig viser til tidligere forskning som er gjort på dette området.

I kapittel 4 skal jeg legge frem det empiriske materialet jeg har samlet ved å intervjuere lærere. I kapittel 5 har jeg lagt frem det empiriske materialet jeg har samlet ved å intervjuere elevene. Spørsmålene til både lærere og elevene tar utgangspunkt i teorien om vide læreplanforståelse (curriculum).

I kapittel 6 skal jeg drøfte jeg noen betydningsfulle funn fra det empiriske materialet, og kapittel 7 blir en avslutning der jeg skal prøve å svare på min problemstilling.

Kapittel 2. Bakgrunn

Den norske introduksjonsordningen for innvandrere

2.1 Innledning

I dette kapitlet er målet å belyse hva introduksjonsordningen er og hva som er formålet med ordningen. For å gjøre det skal jeg gjøre rede for ideene bak utforming av introduksjonsloven. Videre skal jeg fokusere på hva introduksjonsordning er ved å se på det generelle innholdet og hvordan denne ordningen generelt er organisert. Det er kommuner som har ansvaret for ordningen og jeg har dermed valgt Oslo som en kommune og skal vise hvordan ordningen er organisert innad Oslo kommune og hvilke tilbud tilbys.

Introduksjonsloven inneholder to ordninger. Fra og med 1. september 2004 innebar introduksjonsloven rett og plikt til et introduksjonsprogram for nyankomne flyktninger.¹ Fra og med 1. september 2005 omfattet loven i tillegg rett og plikt til opplæring i norsk og samfunnskunnskap.²

2.2 Introduksjonsloven

I Stortingsmelding nr.17 (1996-1997) *Om innvandring og det flerkulturelle Norge* kommer det frem at regjeringen vil ta initiativ til å styrke og tydeliggjøre forbindelsen mellom hva nyankomne innvandrere mottar i offentlige stønader og deres deltakelse i kvalifiseringstiltak. Våren 1998 nedsatte kommunal- og regionalministeren en tverrdepartemental arbeidsgruppe som skulle utrede hvordan Stortingsmelding nr. 17 kunne følges. Blant politiske partier på Stortinget var det i stor grad enighet om et obligatorisk introduksjonsprogram. Arbeidsgruppa kom med anbefalinger og Stortinget ba regjeringen å sette i gang et forsøk med tiltak. Regjeringen nedsatte så et utvalg som skulle utrede og lage utkast til en lov om stønad for nyankomne innvandrere. Utvalget ble gitt følgende mandat:

¹ Ot.prp nr. 28 (2002-2003)

² Ot prp nr. 50 (2003-2004)

”Utvalget skal utrede og lage forslag til lovgivning om stønad for nyankomne innvandrere med behov for grunnleggende kvalifisering. Hensikten er å gi kommunene et bedre redskap i sitt integreringsarbeid, samtidig er det viktig at ny lovgivning på dette området ikke svekker det kommunale selvstyret. Utvalgets forslag til regulering skal således utformes slik at kommunene gis adgang til ikke å anvende lovens ordning. Lovgivningen skal i sterkere/større grad enn hva tilfelle er i dag knytte kommunens ytelser til livsopphold opp mot aktiv deltagelse fra nyankomne innvandrere i et kvalifiseringsprogram. Økonomiske ytelser til livsopphold skal kunne betinges av at nyankomne innvandrere deltar aktivt i et kvalifiseringsprogram med sikte på å bli økonomisk selvhjulpne.”

Utvalget overleverte sin utredning NOU:2001:20 Lov om introduksjonsordning for nyankomne innvandrere (Introduksjonsloven) til kommunal- og regionalminister 26.juni 2001. I Introduksjonsutvalgets utredning legges det frem forslag til lovregler om introduksjonsordning hvor retten til å motta stønad forutsetter deltagelse i et introduksjonsprogram. I et vedtak fattet av Stortinget 18. april 2002 bes regjeringen om å innføre et obligatorisk introduksjonsprogram snarest mulig.

2.3 Formål med lovforslaget

Formålet med lovforslaget er å styrke nyankomne innvandreres deltagelse i det norske samfunnet og samt gi kommunene en bedre rettslig ramme i sitt integreringsarbeid. Regjeringen mener at det først og fremst er nyankomne innvandrernes ansvar å delta aktivt i samfunnet men forholdene må legges til rette for dem. Det er viktig å fjerne den lange dødtiden nyankomne innvandrere møter etter bosettingen i kommunen. Denne betyr dessverre gjerne at få kommer raskt i arbeid, de mangler plan for fremtiden og målrettet innsats, og det blir gjerne slik at sosialhjelp framstår som den eneste hovedinntektskilde. Over lang tid kan dette føre til avhengighet til det offentlige hjelpeapparatet og dette igjen virker stigmatiserende for denne gruppen i samfunnet.

Det nye her er at regjeringen på begynnelsen av tusenårskiftet varsler at for å tilrettelegge for aktivt samfunnsdeltakelse ville de innføre rett til norskopplæring for voksne innvandrere og gjøre denne deltakelsen obligatorisk. Man skulle lovfeste en egen ordning med opplæring i norsk og samfunnskunnskap for innvandrere.

Formålet med å lovfeste opplæring i norsk og samfunnskunnskap er å styrke innvandreres forutsetninger for å kunne delta i arbeids- og samfunnsliv. Å kunne språket er en av det viktigste for å kunne delta aktivt i samfunnet. Regjeringen hevder å føre denne integreringspolitikken til det beste for nyankomne innvandrere siden språk- og samfunnskunnskaper er viktige for å klare å delta på alle arenaer i det norske samfunnet. Det er nyankome innvandreres eget ansvar å jobbe aktivt for å bli integrert, men regjeringen må legge til rette slik at de nyankomne innvandrere får den grunnleggende opplæring og dermed får et fundament de kan bygge på.

Deltakelse i introduksjonsprogrammet skal bidra til en lettere og raskere integrering av nyankomne innvandrere i det norske samfunnet. Alle kommuner som bosetter nyankomne innvandrere har plikt til å tilby introduksjonsprogrammet og nyankomne innvandrere har plikt til å delta i introduksjonsprogrammet. Loven for introduksjonsordning stiller krav til kommuner, men samtidig gir kommuner mulighet til å stille krav til nyankomne innvandrere. Introduksjonsordning er også et viktig verktøy for kommunene til å integrere innvandrere. Nyankomne innvandrere skal få grunnleggende ferdigheter i norsk og i norsk samfunnsliv. Dette programmet skal forberede innvandrere på aktivt arbeidsliv eller motivere til videre utdanning. Det er også et mål å styrke den generelle deltakelsen i samfunnet. Meningen er også at nyankomne innvandrere skal få økt tilhørighet til den kommunen han bor i. Innvandrere skal bli økonomisk selvstendige og være i stand til å forsørge egen familie, og så få som mulig av de nyankomne innvandrere skal bli avhengig av sosialhjelp. Meningen er at de nyankomne innvandrere aktiv skal bidra med noe for å få økonomisk ytelse.

2.4 Viktige elementer i introduksjonsprogrammet

Bydelene i Oslo har ansvaret for å ta i mot og bosette nyankomne innvandrere, og det er også bydelene som fatter vedtak om en person skal begynne på introduksjonsprogram eller ikke. Hver deltaker får egen kontaktperson fra kommunen. Kontaktpersonen kartlegger deltakeren og lager en handlingsplan i dialog med deltakeren. Med jevne mellomrom møter opp deltakeren for å få veiledning og blant annet for å diskutere hvilke oppgaver og aktiviteter passer deltakeren best for å kunne nå fastsatte målene.

Vanlig arbeidsuke for deltakere i introduksjonsprogrammet er på 5 dager, samt rett til 5 ukers ferie i løpet av 1 år. Dette skal tilsvare en vanlig norsk arbeidsuke på 37,5 timer.

Introduksjonsstønad er lønnen deltakere får for å være med i introduksjonsprogrammet. Det gjelder vanlige regler fra arbeidslivet når det gjelder fravær, dagpenger, sykepenger, atferingspenger og liknede. Siden det gjelder vanlige regler fra arbeidslivet, kan man gjerne også ha annen inntektsbringende arbeid ved siden av. I Oslo utbetales introduksjonsstønad (lønn) gjennom det kommunale lønssystemet. I noen av bydelene er introduksjonsprogrammet og sosialkontoret organisert sammen og det er sett som en fordel med tett samarbeid i tilfelle en nyankommen innvandrer av ulike årsaker ikke kan eller vil delta i introduksjonsprogrammet. Utbetalingen skjer etterskuddsvis på grunnlag av registrert frammøte. Stønaden reduseres ved fravær som ikke skyldes sykdom eller andre tvingende velferdsgrunner.

Alle kommuner i Norge, ikke bare Oslo, bosetter innvandrere og har plikt til å tilby introduksjonsprogram. Introduksjonsprogrammet kan være organisert på forskjellige måter i de ulike kommunene, men introduksjonsprogrammet skal minst inneholde norskopplæring, samfunnskunnskap, og tiltak som forbereder deltakeren til videre opplæring eller tilknytning til arbeidslivet. Norskopplæring og samfunnskunnskap er de viktigste aktivitetene for mange i introduksjonsprogrammet. Kursbevis/attest deles ut til deltakere når de fullfører eller dersom de skulle slutte tidlig i introduksjonsprogrammet.

Introduksjonsprogram varer 2 år men deltakerne kan også slutte tidligere hvis de for eksempel får jobb. Selve meningen med introduksjonsprogrammet er at deltakere skal bli integrert og komme seg ut i arbeidslivet. Arbeidsplass er anerkjent som et godt egnet sted for å lære seg norsk og for å lære om samfunnslivet.

Kommunene mottar ulike tilskudd fra staten for å dekke kommunale utgifter som følger av bosetting av innvandrere. Staten utbetaler integreringstilskudd til kommunene for hver bosatte person for å dekke utgifter til bosetting og tiltak rettet mot integrering.

2.5 Deltakere som har rett og plikt til å delta

Nyankomne innvandrere har rett og plikt til å delta i introduksjonsprogrammet. En nyankommen innvandrer er en person som har vært bosatt i en kommune maks 2 år før han

eller hun begynner på introduksjonsprogrammet. Personer som flytter til en kommune på egen hånd og ikke er bosatt i en kommune av UDI, kan få tilbud om introduksjonsprogram fra kommunen men kommunen i dette tilfelle er ikke pliktig til å tilby programmet.

Innvandrere som har rett og plikt til introduksjonsprogram:

- Flyktninger med politisk asyl
- Overføringsflyktninger med innreisetillatelse
- Personer med opphold med humanitært grunnlag
- Personer med kollektiv beskyttelse
- Familiegjenforente til personer med opphold på humanitært grunnlag

Innvandrere som ikke har rett til introduksjonsprogram:

- Personer som ikke har lovlig opphold, asylsøkere som ikke har fått svar enda, midlertidige beskyttede, arbeidsinnvandrere, studenter og familiemedlemmer til de som allerede er nevnt.
- Nordiske borgere og utlendinger som omfattes av avtale om EØS.

Hva innebærer rett og plikt?

Hvis en innvandrer har rett og plikt til å delta i introduksjonsordningen, og innvandrerens likevel nekter å delta eller avbryter deltakelse i programmet før den er ferdig, får dette konsekvenser på to områder:

Den første konsekvensen er at vedkommende vil bli nektet sosialhjelp til livsopphold. Grunnen til dette er at sosialtjenesteloven § 5-1 sier følgende: ”den som ikke kan sørge for sitt livsopphold gjennom arbeid eller ved å gjøre gjeldende økonomiske rettigheter, har krav på økonomisk stønad”. En person som får mulighet til å delta i introduksjonsprogram, har mulighet til å tjene penger ved å få introduksjonsstønad. Den andre konsekvensen er at vedkommende mister retten til å delta i introduksjonsprogram dersom denne personen skulle ønske det på et senere tidspunkt. Og norskkunnskap er viktig, i følge den nye statsborgerloven som trådte i kraft 1. september 2006, må alle som vil ha bosettingstillatelse eller søker norsk statsborgerskap kunne dokumentere kunnskaper i norsk eller samisk. Kravet gjelder søknader fremsatt etter 1. september 2008. Språkkravet blir oppfylt når det er gjennomført 300 timer godkjent opplæring i norsk, bestått språkprøve, eller gjennomført opplæring i norsk i henhold til læreplaner fra grunnskolen, videregående skole eller på universitets- høyskolenivå.

2.6 Ansvarlige for utdanningen

I Oslo er det Utdanningsetaten som har ansvaret for norskopplæring og samfunnskunnskap. Deltakere i introduksjonsprogrammet skal få tilbud til norskopplæringen innen 3 måneder etter bosetting. Spesielt i startfasen da deltakere har for svake norskkunnskaper til å kombinere norskopplæring med arbeidspraksis/språkpraksis, har deltakere behov for heldags- og helårs tilbud i norsk med samfunnskunnskap.

Oslo Voksenopplæring har mange tilbud å tilby til deltakere i introduksjonsprogrammet. Deltakere kan ta norsk- kurs med samfunnsfag på ulike nivåer. Et par eksempler på kurser er norsk kombinert med praksisplass, kombinerings av norskopplæring med kurs i data, jobbsøking, helse eller uttale- skrivetrening, kombinerings av norskopplæring med ulike tilbud bydelen tilbyr. Kommunene kan også velge helt eller delvis å sette ut gjennomføring av opplæring til private aktører. Folkeuniversitetet er Norges største studieforbund og tilbyr ulike kurs på forskjellige nivåer.

NAV har samarbeidet med Folkeuniversitetet gjennom mange år, med gjennomføring av ulike type opplæringstiltak for arbeidssøkere. På oppdrag fra NAV gjennomfører Folkeuniversitetet kurs for arbeidssøkere der deltakere i introduksjonsprogrammet også deltar. For å gjennomføre kurs for arbeidssøkere mottar Folkeuniversitetet noe statsstøtte under lov om voksenopplæring. I forbindelse med gjennomføring av introduksjonsprogram har NAV blant annet lokal ansvar for å delta i samarbeidet rundt den enkelte deltaker som har kommet langt i introduksjonsprogrammet og vurderes som aktuell i forhold til arbeid eller veiledning/kvalifisering rettet mot arbeid.

2.7 Oppsummering

I kapittel en har vi sett hvilke intensjoner og mål regjeringen hadde med innføring av introduksjonsordning som er lettere og raskere integrering av nyankomne flyktninger. Med dette introduserte regjeringen en type integreringspolitikk der det ble lagt vekt på mer aktiv deltakelse av nyankomne innvandrere. I følge regjeringen vil både kommuner og nyankomne innvandrere være godt tjent med denne tilnærming til integreringspolitikk. Kommuner har fått et redskap for å integrere nyankome innvandrere ved å kunne sette krav og ved å tilby en målrettet integreringsprogram. De nyankomne innvandrere vil få et tilbud og plikt til å delta i introduksjonsprogram, slik vil de få mulighet til å tilegne seg grunnleggende kunnskaper i

norsk og om det norske samfunnet, få en trygg start på sin tilværelse i Norge og være bedre rustet til å gjøre inntog i arbeidsmarkedet. Dette vil også føre til mindre stigmatisering og hindre at de havner som en underklasse i samfunnet.

I neste kapittel skal vi se på Læreplan 2005 som består av en norskplan og en samfunnskunnskapsplan, i og med at norskopplæring og samfunnskunnskap er de viktigste aktiviteter for mange i introduksjonsprogrammet. Videre fokuseres det på hvordan skolen kan være et redskap for integrering og teorien rundt integreringsdidaktikk. Samtidig vises det til tidligere forskning som er gjort på dette området.

Kapittel 3. Teori

Pedagogikken i dette læringstiltaket

3.1 Innledning

Min problemstilling går som nevnt ut på å finne i hvilken grad introduksjonsordning kan sies å være vellykket – og om de politiske og pedagogiske målene oppnås. Mange av disse målene vil kunne oppnås gjennom opplæring i norsk og samfunnskunnskap. Dermed er det viktig å ha en vid læreplanforståelse for å finne ut hva deltakere i introduksjonsprogrammet faktisk lærer og hvor mye de får utbytte av opplæringen i virkelighet. Det er i den sammenheng interessant å se på Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere i forhold til John Goodlads teori om vid læreplanforståelse (curriculum). Videre blir det fokus på skolen som et redskap for integrering. Voksenopplæring som et eget fagområde, integreringsdidaktikk, og utfordringer med voksne innvandrere som elever.

3.2 John Goodlads teori om vid læreplansforståelse (curriculum)

Norskopplæring for voksne innvandrere fikk sin første læreplan i 1985, og deretter fulgte nye læreplaner i 1988, 1991, og den siste i 2005 som brukes nå. Læreplanen ble til i komitearbeid og ved utredninger og forhandlinger. Mange ulike instanser og interessegrupperinger ønsket å ha innflytelse og gjøre sine ideer gjeldende. Ulike pedagogiske og faglige tradisjoner ble representert i det ferdige produktet. I vår nordiske tradisjonen ser vi på læreplan som et dokument som beskriver en opplærings mål, innhold, arbeidsmåter og vurdering. Det som ikke kommer frem i et slikt dokument er at hvilke vurderinger som ligger bak utarbeidelse av læreplandokumentet, hva som faktisk skjer i opplæringen, eller hva deltakerne egentlig lærer (Lyngsnes og Rismark 2007). I en engelsk og amerikansk tradisjon brukes begrepet curriculum. Begrepet curriculum gir et mye bredere innhold enn det nordiske ”læreplan”. I tillegg til det læreplandokumentet omfatter, omfatter curriculum også det som faktisk skjer i virkelighet i skolens virksomhet. Den reelle læreplanen er ikke beskrevet i læreplandokumentet, men den reelle læreplan er de erfaringer og læringsutbytte elevene får fra undervisning. Elevene, lærerne og skolene er ulike og læreplanen vil tolkes på forskjellige måter, dermed kan man bare i etterkant vite hva elevene har lært og hva som egentlig var det

reelle læreplan for elevene. Det er ikke bare planer og intensjoner som inkluderes i curriculum, men også det som skjer på skolens ulike læringsarenaer inkluderes i curriculum (Goodlad 1979).

Goodlad (1979) opererer med fem læreplannivåer:

Ideenes læreplan - på ideologisk nivå :

I et samfunn finnes det mange aktører med egne ideer, og forskjellige aktører konkurrerer for å fremme egne ideer. Disse aktørers ideer kan ha utspring fra eller begrunnes ut i fra tradisjon, kultur eller religion som samfunnet er en del av. Forskningsbasert viten kan også legges til grunn ved å vise til hva forskning har vist er best, og i dette tilfelle begrunnes ideer ut i fra sunn fornuft, altså det Goodlad kaller for "funded knowledge" eller "conventional wisdom". Ideene kan også ha utspring fra behovene som samfunnet har i forhold til næringslivet eller arbeidsmarkedet. Det er disse ideene om skole, utdanning og fag, og personlige ståsteder til de personer som utformer læreplanen, vil virke inn på det endelige læreplansdokumentet som vedtas. Den endelige vedtatte læreplanen vil bestå av kompromiss mellom ulike ideer.

Den formelle læreplan – vedtatt av Stortinget:

Skolen er forpliktet til å følge denne formelle læreplanen. I og med at læreplanen består av kompromiss mellom ulike ideer, vil intensjoner og innholdet i læreplanen oppfattes og fortolkes på forskjellig måte av dem som skal bruke planen.

Den oppfattede læreplan – aktører oppfatter samme plan på ulik måte: Ulike aktører som har et forhold til læreplan, som for eksempel skolepolitikere, administratorer, lærere og foreldre, vil tolke intensjoner og retningslinjer i planen ulikt. For undervisning på skolen betyr det at læreplanen vil bli oppfattet ulikt av lærere og blant annet vil deres egen skolens holdning, verdier, og kompetanse spille inn.

Den gjennomførte læreplan – undervisning som blir gjennomført i praksis:

Her tenker Goodlad på undervisningen som faktisk blir gjennomført og kan observeres. Med andre ord vil den gjennomførte læreplanen gjenspeile lærerens forståelse og tolkning av det formelle læreplandokumentet. Det er også noen andre faktorer som kan påvirke undervisningen, for eksempel tilgang til ressurser, læremidler eller lærerens egen kompetanse.

I et klasserom kan det også skje mange uforutsigbare situasjoner som læreren må forholde seg til og tilpasse undervisning etter forholdene.

Den erfarte læreplan – læreplanen som elevene erfarer og opplever i konkrete opplærings situasjoner:

Elevene kan erfare og oppleve læreplanen annerledes enn den måten læreren fortolker og fremmer læreplanen. Med andre ord er det forskjell på ”det lærere tror de gjør, og det elevene mener lærere gjør”. Elevene har blant annet ulike evner, ulik motivasjon, ulik bakgrunn og ulike forutsetninger, og det vil føre til at elevene vil sitte igjen med ulik utbytte av undervisning og erfaring som nødvendigvis ikke er i samsvar med den formelle læreplanen, læreren fortolkede eller gjennomførte læreplan.

3.3 Gjeldende læreplan

Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (Læreplan 2005) består av en norskplan og en samfunnskunnskapsplan. Det er Utdanningsdirektoratet som har hatt ansvaret for denne læreplanen. Norskplanen inneholder kompetansemål mens samfunnskunnskapsplanen oppgir sju obligatoriske emner uten noen kompetansemål. Planen er uten metodiske pålegg og uten forslag til arbeidsmåter. Dermed er det viktig å lese metodisk veiledning til læreplanen for å bli kjent med det teoretiske grunnlaget for utforming av læreplanen, bli kjent med rammene for opplæringen slik de er nedfelt i lov og forskrifter og for å få forslag til arbeidsmåter. I følge § 17 i introduksjonsloven har deltakere rett og plikt til opplæring i norsk og samfunnskunnskap som skal være på 300 timer. Disse 300 timer må tas i løpet av 3 år, der 250 timer skal være norskopplæring og 50 timer samfunnskunnskap i et språk innvandrere forstår.

På ideens læreplan (Goodlad 1979) diskuteres det hva som skal være mål og hensikt med norsk- og samfunnskunnskapsopplæring. Integrering er et overordnet mål med opplæring. Det fokuseres på integreringspolitiske mål som vil nås ved at innvandrere får seg arbeid. Det fokuseres på språkfaglige mål som går ut på å få innvandrere opp på et språknivå som tilsier at de består norskprøve (Norberg og Lyngsnes 2008).

Språkopplæring forankret i CEFR

Læreplan 2005 er nivåbasert. Beskrivelsen i språknivåene i læreplanen tar utgangspunkt i Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching assessment

(2001). Dette rammeverket er utarbeidet i regi av Europarådets avdeling for moderne språk og er et rammeverk for språklæring, undervisning og vurdering. I dette rammeverket finnes det beskrivelse og definisjon av ulike språknivå og hvilke kunnskaper og ferdigheter er nødvendige på de ulike nivåene. I følge læringssynet i rammeverket skal opplæringen ta utgangspunkt i deltakernes personlige forutsetninger, sosiale bakgrunn og lokal tilhørighet. Deltakere skal få adgang til kunnskap, innsikt og ferdigheter som kan være med å fremme deres egen verdiorientering, personlig utvikling, selvstendighet og evne til å samarbeide med andre i yrke og samfunnsliv. Det er også viktig at det settes pris på kompetansen deltakeren har fra før av, og at læreren ser på det som en ressurs.

Innholdet i opplæringen er i læreplanen organisert i fire domener: det personlige domenet, det offentlige domenet, opplæringsdomenet og yrkeslivsdomenet. Innen hvert domene er det mange emner. Opplæring innenfor disse domene foregår på ulike nivå ut fra innvandreres forutsetninger. Det er tre progresjonsnivåer som kalles for ”spor”.

Spor 1 er tilpasset deltakere med liten eller ingen skolegang. Noen av deltakerne kan ikke lese og skrive sitt eget morsmål. Spor 2 er tilpasset deltakere med litt skolegang. Spor 3 er tilpasset deltakere med mye skolegang. Mange har høyere utdanning. Spor 1 og spor 2 har tre språklige mål for opplæringen og de blir beskrevet på tre språknivåer, nivå A1, nivå A2 og nivå B1. Spor 3 har fire språknivåer, A1,A2,B1 og B2. Etter avsluttet opplæring er det mulig å ta 4 ulike prøver med ulik vanskelighetsgrad, der norskprøve 1 er den letteste og norskprøve 4 er vanskeligst.

Læreplan 2005 inneholder altså mange inndelinger, nivåer, domener og spor. I tillegg angis det også globale mål, generelle målbeskrivelser, delmål for fem språkferdigheter og beskrivelser av lister over hvilke språkhandlinger deltakerne mestrer på de ulike nivåene. Hver av de fem ferdighetene lytte, lese, skrive, snakke og samtale er beskrevet spesifikt (Norberg og Lyngsnes 2008).

50 timer samfunnskunnskap på et språk innvandreren forstår

Emner i samfunnskunnskap skal poengtere at demokratiet ligger som fundament for all virksomhet i vårt samfunn, og at individets rettigheter og plikter balanseres mot samfunnets krav og forpliktelse overfor den enkelte. I utvalget av emner tas det også utgangspunkt i at informasjonsbehovet er tosidig, der det norske samfunnet vil gi informasjon om noe og den som kommer til Norge ønsker å få informasjon om det norske samfunnet.

Emne 1 "Innvandrere i Norge" skal tas først, ellers så er det ingen prioritert rekkefølge på de andre emner "Demokrati, velferd og verdier", "Helse", "Skole, utdanning og kvalifisering", "Arbeid, arbeidsliv og arbeidsmarked", "Barn og familie" og "Befolkningsstruktur og naturforhold". Enkelte temaer som "kvinnens rettigheter", "kjønnslemlestelse" og "arrangerte ekteskap/tvangsekteskap" vil være aktuell å ta opp med enkelte deltakergrupper.

Kravet om 50 timer samfunnskunnskap på et språk innvandrere forstår, er i følge UDI vanskelig å oppfylle, siden i de fleste kommunene er enhetene som driver voksenopplæring små og har ikke nødvendig språkkompetanse (Norberg og Lyngsnes 2008).

Er denne læreplanen egnet som styringsredskap i det daglige arbeidet? Vil lærere føle seg mer opplyste og inspirerte? Undersøkelser i Norge og internasjonalt indikerer at læreplaner ofte ikke blir brukt eller lest av dem teksten henvender seg til. Hvis læreplanen blir lest, vil den oppfattede læreplanen (Goodlad 1979) variere fra skole til skole og fra lærer til lærer. Årsaken til dette kan også være at læreplanen har mange antall sider med små nyanser i et stort antall målformuleringer på ulike nivåer, og dermed kan den bli rotete og upresist. (Norberg og Lyngsnes 2008). Den gjennomførte læreplan (Goodlad 1979) kan påvirkes av manglede ressurser. I praksis har ressursene og ikke kun læreplanen som har styrt opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Det er knapt 300 timer til å gjennomføre alt og det kan være vanskelig for kommunene å finansiere noe mer enn det. (Norberg og Lyngsnes 2008).

3.4 Skolen som redskap for integrering

Voksenopplæring har utviklet seg til å bli et eget fagområde. Fagområdet har vokst ut fra det som tradisjonelt har vært kalt for folkeopplysning og voksenopplæring. Etter hvert er det blitt inkludert nye begreper som etter- og videreutdanning og kompetanseutvikling. I de senere årene har det vært økt vektlegging av læring og kompetanseutvikling for arbeidslivets behov. Økt innvandring har ført til fokus på integrering for voksne innvandrere. Dermed er det blitt viktig at lærere som skal jobbe med voksne innvandrere, også har integreringsdidaktiske kunnskaper. Integreringsdidaktisk kunnskap innebærer at læreren kjenner til integreringspolitikken og forvaltningen av den, at læreren vet noe om innvandrernes levekår og at de klarer å se og kan formidle forskjeller mellom norsk lov og tenkemåte og andre kulturer.

Voksenopplæringsloven av 28.mai 1976, § 1 Formål

Målet for voksenopplæringen er å bidra til å hjelpe den enkelte til et mer meningsfylt liv. Denne loven skal bidra til å gi mennesker i voksen alder likestilling i adgang til kunnskap, innsikt og ferdigheter som fremmer den enkeltes verdiorientering og personlige utvikling og styrker grunnlaget for selvstendig innsats og samarbeid med andre i yrke og samfunnsliv.

Teoretisk grunnlag for andrespråklæring

Det er viktig å reflektere over teori eller oppfatning av hvordan andrespråksopplæring skjer. Da den amerikanske språkforskeren Avram Noam Chomsky tok oppgjøret med behaviorismens syn på språklæring, stilte han følgende spørsmål: Hvorfor er det slik at barn lærer morsmålet sitt raskt og alltid med et perfekt resultat når de til stadighet blir utsatt for mye ”dårlig innputt”? Svaret han gir er at noe av språkkompetansen er medfødt. Når det kommer til voksnes andrespråklæring, stiller mange følgende spørsmål: Hvorfor er det slik at resultatet av voksnes andrespråklæring er så varierende, og at det bare unntaksvis er perfekt? Det finnes forskjellige svar på dette spørsmålet, og det er lærerens utfordring å finne svaret. På den ene siden kan en slå fast at voksnes andrespråklæring har noen felles utviklingsmønstre. På den andre side kan en slå fast at det er stor variasjon med hensyn til resultatet av andrespråklæring. Elevens morsmål er blant annet en av de faktorene som er med å bestemme hvor stor innsats han eller hun må legge. Jo større avstand morsmålet har til norsk, jo mer innsats må legges. Selv om vi vet mye om andrespråklæring, er det likevel ikke konsensus mellom forskere om hvordan andrespråklæringen kan forklares. Dermed er det slik at lærere må ta egne valg innenfor læreplanens rammer. Det viktigste er at lærere er bevisste på valg de tar og at de kan begrunne valg de tar. For å kategorisere ulike teorier, kan en se andrespråklæring i lys av to sentrale prosesser som inngår i læringsprosessen, og de er den sosiale prosessen og den kognitive prosessen. Her følger to korte avsnitt for å vise forskjell mellom disse to perspektiver (Berggreen og Tenfjord 1999).

I følge den sosiokulturelle eller sosialkonstruktivistiske teorien om andrespråklæring, har alt læring et sosialt opphav. Vigotsky har utviklet mye av tankegodset i den sosiokulturelle læringsteorien. Metaforen *stillasbygging* er sentralt i teorier inspirert av Vigotsky. Vigotsky mener at læring skjer i samarbeid med andre, og dermed må læring betraktes som et resultat av sosialt samarbeid mellom individer. Stillasbyggingen er den prosessen som foregår når en mer kompetent person hjelper eleven til å nå ut over sitt aktuelle utviklingsnivå. Dialog og

samtale er en sentral læringsform, der læreren som den mest kompetente person støtter opp om læringen slik at eleven kan lære både nye begreper og nye strukturer. Stillaset forutsetter en nærmeste utviklingssone. Den nærmeste utviklingssonen er avstanden mellom individets aktuelle utviklingsnivå (det eleven kan gjøre uten hjelp eller støtte), og det potensielle utviklingsnivå (det individet kan utføre med hjelp). Med andre ord skal læreren støtte eleven med å lære noe han ikke kunne fra før av, altså bygge stillaset, med andre ord bygge/øke elevens kunnskaper. Læreren må kjenne elevens språkferdighetsnivå for å kunne identifisere den nærmeste utviklingssone. Når læreren har identifisert elevens nærmeste utviklingssone, vet læreren hvor mye støtte han bør gi til eleven, slik at eleven skal kunne bruke denne støtten for å tenke videre og finne løsningen (Berggreen og Tenfjord 1999)..

Når en snakker om andrespråklæring som en kognitiv prosess, må man se den fra en psykologisk vinkel. Jean Piaget har utviklet vesentlige bidrag til kognitiv læringsteori. Piagets begreper skjema, assimilasjon og akkomodasjon beskriver viktige sider ved hvordan vi lærer. Skjemaene er kognitive strukturene som inneholder erfaringen, kunnskap og tenkemåte enkelte mennesker er i besittelse av. Når man får ny informasjon og erfarer noe nytt, da assimilerer man ny kunnskap. Man prøver å forstå noe nytt gjennom å få det til å passe inn i det en allerede vet. Denne prosessen med å assimilere ny kunnskap kalles for akkomodasjon. Man akkomoderer ny kunnskap (Lyngsnes og Rismark 2007).

Lærbarhet er et annet viktig begrep innenfor noen kognitive teorier. Begrepet lærbarhet er knyttet til en oppfatning at det finnes et naturlig utviklingsmønster. Det betyr at læringsprosessen kan sees på som et ”trappetrinnmønster”, slik at man må ta et trinn om gangen. Piagets prosesserbarhetsteori går ut på at hvert trinn eller nivå innebærer en stadig mer kompleks prosessering. For eksempel starter alle med den setningsstrukturen som er den vanligste og i norsk er det vanlig med subjekt – verbal – objekt (SVO): *Jeg leser avisen*. Da blir det neste nivået å sette et annet ledd enn subjektet først, uten å bytte rekkefølgen mellom subjekt og verbal, (AdvSVO): *I dag leser jeg avisen* (Berggreen og Tenfjord 1999).

Det er altså lærernes valg hvilke perspektiv de skal bruke, eller om de skal kombinere disse perspektiver eller bruke noen andre perspektiver. I begge perspektiver er det viktig at læreren kjenner sine elever veldig godt. I den sosialkonstruktivistiske teorien må læreren kunne identifisere den nærmeste utviklingssone der han/hun kan intervensere ved å gi støtte. I den kognitive teorien må læreren ha kunnskap om hva som er lærbart, altså kjenne til hva er det som er neste trinn for eleven (Berggreen og Tenfjord 1999)..

Voksne i læringssituasjon

Begrepet andragogikk knyttet til voksnes læring som først ble brukt av Aleksander Kapp i 1883. I 1970 gjorde Malcolm Knowles begrepet populært med definisjonen "Kunsten i og videnskapen om at hjelpe voksne med at lære". Begrepet andragogikk setter voksne deltakerens behov i fokus ved å skille opplæring av barn og voksne. I boka "*The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*" gjør Knowles rede for grunntrekk i den andragogiske tenkningen ved å si at voksne som lærende er selvstyrte og autonome. Voksne har et større spekter av erfaringer som i egenskaper og innhold skiller seg fra barn og unges erfaringer. Videre har voksne et læringsberedskap som springer ut av opplevde behov, og indre motivasjon betraktes som viktigere enn ytre motivasjon (Knowles 1970/1988). Knowles nevner en rekke fundamentene og verdier som bør være tilstede for å skape et godt læringsmiljø for voksne innvandrere. Han hevder at demokratiske verdier må eksemplifiseres i et godt læringsmiljø. Han har operasjonalisert disse demokratiske verdier i fire grunnbetingelser som må være til stede i opplæring av voksne: respekt for den enkeltes personlighet, deltakelse i beslutningsprosesser- medbestemmelse, frihet til å uttale seg og tilgjengelighet til informasjon, og felles ansvar for mål, planlegging, handlinger og evaluering. Knowles (1990) har konkretisert hvordan disse fundamentene og verdiene skal omsettes i praksis. Voksne har behov for å bli oppfattet som selvstyrte og har behov for å bruke sine tidligere erfaringer. Derfor bør opplæringen tilrettelegges for den enkelte, være deltakersentrert, dialogbasert og differensiert. De voksne må involveres i felles planlegging, bør være med å diagnostisere egne læringsbehov, bør være med å lage sine individuelle læreplaner og være med å evaluere egen læring og kurset. utfordringer for lærere er å ikke låse seg i en fast lærerrolle, men bør være fleksible i forhold til innvandrernes ulike forutsetninger og behov (Norberg og Lyngsnes 2008).

Voksne innvandrere fra ulike kulturer er mer forskjellige enn voksne som er oppvokst i norsk kultur. Det blir for eksempel for enkelt å dele voksne innvandrere i grupper som "afrikanere" eller "muslimer". Det er heller ikke lett for mange å forlate det gamle og starte på nytt i voksen alder. Identiteten, statusen og posisjonen de hadde i hjemlandet, vil ikke ha noe betydning i Norge. Voksne har ulike forpliktelser og er i ulike livssituasjoner, noe som påvirker deres forutsetninger til å lære noe nytt. Voksne innvandrere kommer også fra ulike utdanningssystemer og pedagogiske tradisjoner. Det vil være viktig at læreren får voksne innvandrere til å forstå hvorfor evnen til samarbeid, evnen til å drøfte og å være kritisk verdsettes høyt. Samtidig er det også viktig at voksne innvandrere opplever at kunnskapen og

erfaringer de allerede har, ikke nedvurderes og at det settes pris på deres kunnskap. Læreren har en utfordring i å kartlegge og kjenne sine elever. Læreplanen påpeker også at det er avgjørende at innvandreren får mulighet til å bruke sin medbrakte kompetanse, noe som kreves at opplæringen tilpasses hver enkelte. Tilpasset opplæring er målet, men veldig utfordrende å realisere (Norberg og Lyngsnes 2008).

Transnasjonale levekår

Norskopplæring er det viktigste enkeltstående integreringstiltaket ovenfor nyankomne innvandrere. Skolen bruker norsk- og samfunnskunnskaps opplæring som et redskap for å integrere innvandrere. Lærere møter mange utfordringer, og lærere må forholde seg til forskjellige faktorer i sitt daglige arbeid. De nyankomne innvandrere har mange personlige forpliktelser og prioriteringer. Nyankomne innvandrere som flytter til ett nytt land, holder kontakten og vedlikeholder forpliktelser med det landet og de sosiale nettverkene de har flyttet i fra. Det gjør de stor sett ved å sende penger hjem for forsørgelse eller ved å bygge hus. Viljen til å integrere seg og lære seg norsk og i hvor stor grad nyankomne innvandrere føler tilhørighet til det nye landet, påvirkes av i hvor stor grad de holder kontakten med det gamle. Det kommer av transnasjonalisme. Fuglerud (2004B) hevder at det som kalles for integrering i Norge, må forstås i sammenheng med prosesser som foregår i de områdene innvandrere kommer fra. Det fører til at mange innvandrere verken vil eller kan gå hundre prosent inn for integrering og språkopplæring før de føler en viss kontroll over de økonomiske eller menneskelige kravene som måtte stilles til dem fra fellesskapene de kommer fra.

Transnasjonale liv ligger i spenningsfeltet mellom tilpassing til eksillandet og relasjoner til hjemlandet og andre eksilsamfunn rundt om i verden. Felles for de nyankomne innvandrere i Norge er at de har transnasjonale bånd og forpliktelser som i ulik grad påvirker deres levekår i Norge. Dermed kan man si at nyankomne innvandrere i Norge har transnasjonale levekår siden deres tilhørighet og forpliktelser til andre land i vesentlig grad påvirker levekårene i Norge. Dårlige levekår fører igjen til dårlige forutsetninger eller vilje til å integrere seg. Levekårundersøkelser bygger på vurderinger av bolig, arbeidstilknytning, inntekt og bruk av økonomiske støtteordninger. De som kommer til Norge som flyktninger³ har lavere sysselsettingsgrad enn andre innvandrere⁴ (Norberg og Lyngsnes 2008).

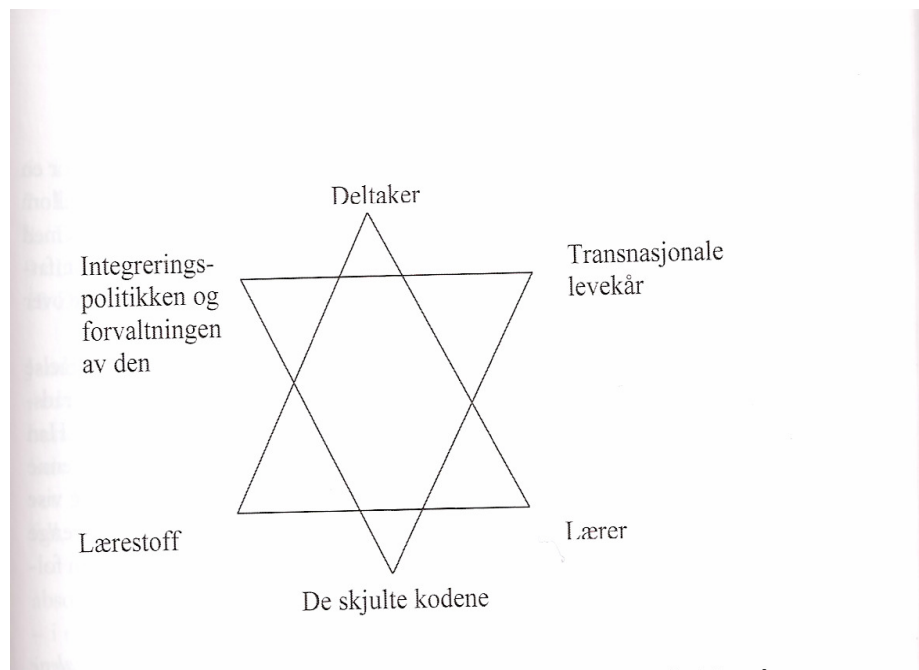
³ Flyktning er i alminnelig norsk språkbruk betegnelsen om personer på flukt av forskjellige årsaker, for eksempel krig, uroligheter eller menneskerettighetsovergrep.

⁴ Begrepet innvandrer brukes hovedsakelig om personer som selv har innvandret til Norge, og som har to foreldre som er født i utlandet.

For lærere som arbeider på skolen med norsk- og samfunnskunnskap som integreringstiltak, er det viktig å være oppmerksom på faktorer som spiller en rolle for innvandrernes vilje eller forutsetning til å integrere seg. Lærere må være forberedt på å møte mange vanskelige situasjoner og problemstillinger som kan være vanskelig å håndtere. Det kan for eksempel være ulike kulturelle eller religiøse problemstillinger (Norberg og Lyngsnes 2008).

En utvidet didaktisk trekant for voksne innvandrere

Planlegging og gjennomføring av opplæring kalles for didaktisk virksomhet. Utvidet didaktisk trekant for voksne innvandrere viser faktorer som påvirker opplæringstiltak for voksne innvandrere. En didaktisk situasjon er et møte mellom lærer, deltaker og lærestoff. Lærere har ulike forutsetninger, ideer og verdier, og derfor varierer måten opplæringen foregår. Det føres også til at lærestoffet lærere velger ut, arbeides med og forstås på ulik måte. Voksne innvandrere som deltakere vil også ha ulike forutsetninger og bakgrunn. Det vedtatte læreplandokumentet som tolkes ulikt av lærere, sier noe om hva innvandrerne skal lære, hvorfor de skal lære dette, og litt om hvordan de skal arbeide, og hvordan det de har lært skal vurderes. Men det sentrale og aller viktigste spørsmålet er hvem som er deltakeren? Deltakere er voksne innvandrere, men de har svært ulike forutsetninger, læringserfaring og har ulikt sosial og kulturell historikk. Videre må læreren stille spørsmål til seg selv om finnes det relevante og tilgjengelige opplæringstiltak som passer bedre for ulike deltakere? Er innvandreren motivert til å delta? Oppfatter innvandreren norsk- og samfunnsfags opplæring som nyttig? Påvirkes opplæringen av innvandrernes personlige forpliktelser overfor sine slektninger i hjemlandet? Det er noen spørsmål lærer må ha i tanke i sitt daglige arbeid med voksne innvandrere. Innvandrere har også "skjulte koder". De som lever i en bestemt kulturell sammenheng, har etablert sin egen kulturforståelse og sine koder for samhandling og atferd. Kommer en til en annen kulturell kontekst, kan resultatet av en handling bli noe helt annet enn det man forventet. Et eksempel er at en sjef i Norge kan satse på å oppføre seg mindre autoritær og likevel forvente at ansatte på egen initiativ skal jobbe, men en innvandrer kan tolke det slik at han må kun jobbe på ordre fra sin sjef, og kan slappe av hvis han ikke får noe ordre. Lærere må prøve å ha kjennskap til disse skjulte koder og eventuelt også sette grenser, noe som kan være en utfordring (Norberg og Lyngsnes 2008).



Man kan stille mange spørsmål i planleggingen og gjennomføringen av opplæringen på bakgrunn av relasjonene i den didaktiske trekanten. Disse svarene vil påvirkes av lærernes kvalifikasjoner, av gjeldende politikken og forvaltningen, av deltakernes transnasjonale levekår og evnen til å takle skjulte koder.

3.5 Forskning: Opplæring som et redskap i integreringsarbeid

Norskopplæring som virkemiddel i integreringsarbeidet?

Det er gjort forskning for å evaluere norskopplæring for fremmedspråklige innvandrere i Norge. Bakgrunnen for dette prosjektet var Kirke- utdannings- og forskningsdepartementets ønske om å vite mer om effekten av grunnopplæringen i norsk av voksne innvandrere i Norge. Målsettingen var å se effekt av norskopplæring i sammenheng med integrering og kvalifisering for det norske samfunnet. Altså hvordan språk får betydning for integrering i det norske samfunnet. Resultatene av forskningen viser at det går an å si at norskkunnskaper er en forutsetning for full deltakelse i norsk samfunnsniv, og ut fra dette kan en også slutte seg til at norskopplæring må være sentral del av integreringsarbeid. Men situasjonene er likevel mer kompleks og det er ikke mulig å si noe kort om norskopplæring som virkemiddel i integreringsarbeidet (Thorseth 1995) .

Det ligger en erkjennelse og det oppfattes som en sannhet at norskkunnskaper er en forutsetning for innpass i de fleste samfunnsarenaer. Dette er derimot ikke like sant at gode norskkunnskaper garanterer innpass i det norske samfunnet. Situasjonen på arbeidsmarkedet viste at mange innvandrere havnet bakerst i arbeidsmarkedskøen selv om de snakket godt norsk og hadde høy utdanning. Er det virkelig slikt at mange flyktninger og innvandrere er utenfor arbeidsmarkedet siden det skyldes manglede norskkunnskaper? En undersøkelse⁵ gjennomført i fire norske kommuner bekrefter betydningen av språk og utdanning, men samtidig viser klart at blant dem som har gode norskkunnskaper og høy utdanning, er ledighet høyere enn blant nordmenn. Det er derimot uklart hvor stor del av marginalisering skyldes kvalifikasjonsproblemer og hvor mye skyldes diskriminering. Det er heller ikke lett å bevise diskriminering og utestenging, men det er mulig å se et klart mønster når man legger enkeltksemlene sammen. Innvandre må være bedre enn dem de konkurrerer med i arbeidsmarkedet. Disse mekanismer finnes også når kvinner søker jobb i mannsdominerte yrker og når kvinner søker lederjobber. Dette fører igjen til at uten arbeid blir innvandrere avhengig av sosialhjelp. Det fører til økt diskriminering. I en undersøkelse⁶ blant flyktninger i fire norske kommuner ble det funnet klare sammenhenger mellom arbeidstilknytning, sosial kontakt og norskkunnskaper. Halvparten av de som var i jobb eller gikk på skoler, hadde daglig kontakt med nordmenn i fritiden og fikk mulighet til å snakke norsk, mens dette gjaldt bare 8 % av de arbeidsledige. For å møte slike situasjoner trengs det ulike tiltak. Tiltak på samfunnsnivå for å sikre rammebetingelser og for å bekjempe diskriminering. Det trengs også organisatoriske tiltak for å bidra til økt kvalitet og bedre effekt av norskopplæring og arbeidsmarkedstiltak. Det trengs også tiltak for å møte enkelte flyktingens enkelte behov. Dette for å øke flyktingers forutsetninger for økt deltakelse i samfunnet (Thorseth 1995).

Noe av bakgrunnen var dette da Kommunenes Sentralforbund og Kommunal- og arbeidsdepartementet i 1991 startet FLY – prosjektet. Ulike modeller for norskopplæring i kombinasjon med arbeidspraksis ble prøvd ut i større antall kommuner. Resultatene fra FLY – prosjektet viste at det er viktig å skape meningsfulle ”venteaktiviteter” for flyktninger. For eksempel kan man starte et gartneriprojekt, slik at hver morgen kan stolte flyktninger dra til en jobb og komme i kontakt med nordmenn. Det er ikke et ”ordinær jobb”, men det fører til at

⁵ Undersøkelsen omfatter 462 flyktninger bosatt i Kristiansand, Vennesla, Moss og Trondheim. Samtlige i utvalget hadde på undersøkelsestidspunktet (1993) bodd mer i 5 år i Norge.

⁶ Undersøkelsen er en del av prosjektet *Integreringsarbeid overfor flyktninger – effekt av tiltak, organisasjons- og arbeidsformer*. (Norges forskningsråd (1992-95).

flyktninger arbeider. Fleksibilitet og differensiering bør være to viktige stikkord slik at tiltak tilpasses den enkeltes forutsetninger og behov. Individuelle handlingsplaner er også viktige slik at flyktningen får en målrettet plan og for å holde på med aktiviteter som er mer målrettet. Det er viktig for flyktingers selvfølelse å bli oppfattet som aktive deltakere isteden for passive mottakere. Det handler om å bestemme over sitt eget liv, og det handler om å erstatte offerperspektiv med et deltakerperspektiv(Thorseth 1995).

Funn fra andre deler av prosjektet viser at mange av flyktninger som skåret ”bra nok” på mellomnivåtesten⁷ i 1992, hadde gått tilbake i språkferdigheter i 1995. Det skyldes at spesielt svake elever er avhengig av å få brukt språket muntlig av å snakke med de norske. Mange tørr ikke å snakke norsk eller har ikke nok kontakt med de norske. Men kanskje det aller viktigste er at elevene har motivasjon. Hvis elevene virkelig ønsker å bli aktive deltakere i det norske samfunnet og er villige til å ta ansvar for egen læring, har mange av dem gode muligheter til å utvikle sin språkkompetanse og bli integrert. Intervjudata viste at både lærere og elever var enige i at elevgruppene bør være språklig og kulturelt heterogene, men samtidig er det også viktig at gruppene er homogene når det gjelder nivå. Mange av informantene satte krav til seg selv når det gjelder å være integrert i det norske samfunnet, som for eksempel at å kunne norskspråket er viktig. Resultater fra prosjektet viser også at jobb ikke alltid fører til bedre norskkunnskaper og integrering, de tilfeller der det utføres jobb uten mye kontakt med norsk språk eller nordmenn. Lærere fortalte at deres elever har behov for realitetsorientering. At å kunne norsk er ikke nok for å få seg arbeid og at man trenger også å tilpasse seg på flere andre områder. Realitetsorientering går ut på hvordan de velger å bruke undervisningen de får. Det er ikke mulig å lære nok norsk hvis man ikke tar ansvar for egen læring, og det er viktig å forstå at man kan lære delvis norsk på skolen, og utenfor skolen må en selv ta ansvar (Thorseth 1995).

Norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere. En analyse av lærernes oppfattninger og erfaringer.

Denne rapporten inngår i en delstudie i prosjektet ”Norskopplæring for voksne innvandrere 1998-2001”. Prosjektet var et oppdrag til Vox⁸ fra Kirke- utdannings- og

⁷ Mellomnivåtest har vært brukt for å måle informantenes språkferdigheter i 1992 og 1995. Den ble finansiert av Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet og ble utviklet ved Norsk språktest, Nordisk institutt og Universitetet i Bergen.

⁸ Vox er et nasjonalt senter for læring i arbeidslivet. Vox er et nasjonalt institutt underlagt Kunnskapsdepartementet som en egen etat.

forskningsdepartementet og Kommunal- og regionaldepartementet. Dette prosjektet har et samfunnsvitenskapelig perspektiv. Det vil si at prosjektet handlet ikke om å teste hvor mye norsk deltakerne lærte, men handlet om å sette fokus på forutsetningene for en vellykket opplæring og integrering og å vurdere om forutsetningene er til stedet. Nedenfor skal jeg presentere noen sentrale funn (Skaalvik 2001).

Funn fra dette prosjektet viste at opplæring må sees i relasjon til deltakernes øvrige livssituasjon. Deltakerne har dårlige forutsetninger til å få full utbytte av opplæringen så lenge de ikke har kontakt med nordmenn utover skoletiden. Opplæring på skole gir lite trening i språket og dermed er det nødvendig at deltakerne har mer omgang med nordmenn i fritiden. Det hjelper ikke kun på språket ved å ha mer kontakt med nordmenn men også når det gjelder å få bedre kjennskap til norsk kultur. Et annet funn var at det er viktig å inkludere arbeidstrening i norskopplæring. Årsaken til dette var at på den ene siden sees arbeid som viktig for at deltakerne skal lære seg norsk, men på grunn av at mange arbeidet, førte til stort fravær fra undervisningen. At deltakere arbeider er positivt og derfor er et uheldig at deltakere mister opplæring på skolen på grunn av det. Lærere mener at norskopplæring på skolen også er viktig. Videre pekte lærere på kvinnenenes situasjon. Mange av kvinnene som deltar i opplæringen har store omsorgsfunksjoner hjemme, at det blir for krevende for dem og at det går utover innsatsen på skolen. Lærere ga også uttrykk for at deltakerne ikke har nok motivasjon for å lære norsk. Noen av begrunnelse lærere gir er at mange av deltakere ikke har fått avklart sine søknader om oppholdstillatelse og at situasjonen for fremtiden blir uvisst og at mange av dem ikke har kontakt med nordmenn. En annen begrunnelse er at deltakere vil heller arbeide og tjene penger isteden for å lære norsk. I følge Skaalvik kan årsaken til at mange ønsker å arbeide og tjene penger, være at de ønsker å etablere seg i en voksenrolle. De ønsker å bli sett som voksne og bli selvstendige. Opplæringen bør dermed organiseres på en måte at voksne får samtidig fylt voksenrollen. For å bedre motivasjonen må deltakere oppleve framgang. Behovet for norskopplæring på skolen, og behovet for å fylle en meningsfylt voksenrolle, bør ikke være stående i motsetning til hverandre (Skaalvik 2001).

Flere av lærere ga uttrykk for at de oppfatter opplæringsplanen for lite forpliktende. Det som først og fremst ligger til grunn for lærernes undervisning, er deres egen erfaring, deres oppfatning av egen kompetanse og deres egne verdier. Lærere oppfatter opplæringsplanen som vid rammeplan og det vil si at de oppfatter planen som en rammeplan som gir dem stor frihet i valg av innhold og arbeidsformer. Samtidig hadde lærere lave forventninger til at

deltakere skulle utvikle gode ferdigheter i norsk. Lærere hadde også lave forventninger til at norskopplæring vil kunne gi noe vesentlig bidrag til integrering i det norske samfunnet. De hadde også lave forventninger til at deltakere skulle bli integrert i det norske samfunnet. En av grunnene til det er at deltakerne er så isolert fra samfunnslivet i Norge. Mange av lærere ga uttrykk for at de ønsker å kombinere norskopplæring med arbeidspraksis, og at deltakerne også skulle lære norsk på arbeidspraksis(Skaalvik 2001).

Fra teori til empiri

I ideenes læreplan finnes det overordnede ideer bak undervisning i norsk og samfunnskunnskap. Ideenes læreplan finnes i første rekke på den politiske arena. Alle politiske partier på Stortinget var enige i at introduksjonsordning er et riktig redskap innenfor integreringspolitikk. Ideenes læreplan viser hvilke ideer har gjort seg gjeldende. En videre analyse av ideenes læreplan ligger utenfor rammene av mitt arbeid. I denne oppgaven skal jeg finne ut i hvilken grad kan introduksjonsordningen sies å være vellykket – oppnås de politiske og pedagogiske målene? For å finne ut av det vil det være interessant å se på hvordan undervisning faktisk i virkelighet blir gjennomført. I denne oppgaven fokuserer jeg derfor på hvordan læreplanen oppfattes. Hvordan lærere faktisk gjennomfører undervisning i virkelighet og hvordan deltakerne erfarer og hvilket utbytte de får av undervisningen. I neste kapittel i empiridelen skal jeg fokusere på den oppfattede, gjennomførte og erfarte læreplanen.

Kapittel 4. Empirisk materiale 1

Hvordan lærerne fortolker denne ordningen?

4.1 Innledning

I dette kapittelet skal lærere få mulighet til å fortelle hvordan de opplever introduksjonsordningen. Lærere vil bli spurt hvilke kriterier de legger til grunn for å oppfatte en nyankommen innvandrer som integrert i det norske samfunnet, noe som kan påvirke lærerernes fortolkning av målene i læreplanen angående integrering. Videre vil lærere bli spurt hvordan de fortolker læreplanen angående integrering, og med dette vil lærere gi uttrykk for hvilke mål de mener nyankome innvandrere skal oppnå gjennom deltakelse i introduksjonsprogrammet. Lærere vil også bli spurt om hvilke utfordringer de møter i gjennomføringen av undervisningen. Ulike faktorer som påvirker undervisningen, kan føre til at elever ikke får den undervisning lærere mener elevene skal ha for å oppnå satte mål. Til slutt skal vi se læreres evaluering av introduksjonsordningen.

4.2 Lærerens syn på hvem som kan oppfattes som integrert i det norske samfunnet.

Alle lærere i utvalget var helt klare på at det viktigste minstekravet for å være integrert i det norske samfunnet er at ”de nyankomne flyktninger bør kunne klare seg i dagliglivet”. De fleste presiserer med at det fundamentale for nyankomne flyktninger er å ha arbeid, egen inntekt, bolig, norske venner, trygghet og kjennskap til lokalsamfunnet slik at de klarer seg i hverdagslivet. Kristine mener at 2 år med introduksjonsprogram ikke er nok og det vil ta flere år for nyankomne flyktninger å integrere seg. Hun sier:

”Jeg ser på dette som forskjellige trinn på en pyramide. At først må det fundamentale være på plass som er det laveste trinn, og at integrering er det høyeste trinnet på pyramiden. Dermed vil det ta tid for nyankomne flyktninger å klatre opp til det høyeste trinnet på pyramiden. Introduksjonsprogrammet varer to år og dermed er bare det fundamentale og ligger på første trinnet i pyramiden. Det vil garantert ta lengre tid enn to år for å integrere seg i det norske samfunnet.”

De andre lærere utdyper med at assimilasjon ikke er nødvendig og heller ikke norsk stereotypisk levemåte som ”ut på tur” eller spising av kjøttkaker, men norske lover må respekteres, både skrevne og uskrevne. Et eksempel på uskrevne lover er at man møter presis som avtalt. Samtidig er det viktig å kunne språket, og det er umulig å integrere seg uten å kunne språket. Adile fokuserer på at de nyankomne flyktninger må også gjøre noe aktivt for integrere seg, og sier:

”De bør ha positiv instilling og gode holdninger til Norge og det norske samfunnet. Med negativ holdning vil de ikke klare å komme langt. Det er viktig å være objektiv og nøytral, og tenke på både positive og negative sider ved det norske samfunnet. Hvis man fokuserer kun på det negative og har dårlig innstilling, da blir det vanskelig å integrere seg.”

Dette opptar også Marianne at integreringsprosessen er tosidig. Det vil ikke hjelpe hvis de nyankomne flyktninger ikke prøver å tilpasse seg ved å ofre noe. Hun uttrykker seg på denne måten:

”De nyankomne flyktninger må ofre noe og være fleksible for å integrere seg. Hvis de ikke har mulighet til å praktisere sin religion ved å be bønner på rett tid, så må de bare akseptere det.”

I dette avsnittet har en sett at lærere forventer ikke at de nyankomne flyktninger vil klare å integrere seg etter fullført introduksjonsprogram, og at integreringsprosessen tar flere år. Lærerne krever heller ikke assimilering eller at de nyankomne flyktninger skal forandre sin levemåte og bli som ”nordmenn flest”. Det viktigste er at de norske lover følges og at de norske verdier respekteres.

4.3. Fortolkning av læreplanen med tanke på integrering

På spørsmål om hvordan de fortolker læreplanen med tanke på hvilket syn læreplanen har på integrering, gir alle lærere uttrykk for at ”myndighetene gir gjennom læreplanen uttrykk for at de nyankomne flyktninger skal komme seg ut i arbeidslivet. Det er også viktig at de lærer seg språket”. Lærerne legger til at introduksjonsprogrammet skal forberede nyankomne flyktninger til arbeidslivet. Obligatorisk deltakelse vil føre til at de nyankomne flyktninger vil

få introduksjon til det norske samfunnet, grunnleggende informasjon og et fundament som de kan bygge videre på.

Lærerne har en samstemt forståelse av at norskopplæring og samfunnskunnskap vil hjelpe nyankomne innvandrere til arbeidslivet, noe som er viktig for å integrere seg. At opplæring i norsk og samfunnskunnskap er en del av introduksjonsordning, gjør det lettere for lærere å drive med målrettet undervisning der målet er å få deltakerne ut i arbeidslivet.

4.4. utfordringer i gjennomføringen av undervisningen

På spørsmålet om hvilke utfordringer de møter i undervisningen kom det frem flere ulike svar. Hvis organisering av undervisningen ikke fungerer, er det ikke mulig å gjennomføre undervisning slik det egentlig er ment. Kristine hevder at det er lite tid og motstridende mål. Hun bruker temaet kvinners likestilling som et eksempel for å fortelle om noe som ikke er mulig å gjennomføre, og sier:

”Det er ikke er mulig å drøfte om omskjæring av kvinner med engang. Det er hvertfall vanskelig å snakke om dette temaet de første to årene siden elevene først må lære seg visse begreper og bli flinkere i norsk, hvis dette i det hele tatt skal ha noe hensikt. Det er for store mål i samfunnskunnskapen og for å klare å komme seg gjennom de fleste av obligatoriske temaene, må noe av undervisning overføres til norsk-timene. Elevene har praksis på en arbeidsplass to dager i uka, og dermed får læreplanen lite plass i arbeidet vårt. Det fører til konkurranse om tid. Konkurranse mellom å oppnå målene i norsk og samfunnskunnskap og praksis på arbeidsplass. Det er en del motstridende mål i introduksjonsprogrammet og det kreves at deltakere gjør ting som krasjer med hverandre.”

Teamet organisering opptar også Ida og hun forteller om ”konkurranse” mellom norskfaget og arbeidspraksis:

”Vi har elever som er på spor 2 i norsk og vi er under press for å få dem til å fullføre det, men noen elever vil ikke klare det. Jo flere elever består, jo mer penger får skolen, og derfor er lærere presset. Er det ikke bedre at elever heller får mer arbeidspraksis og lærer å løse oppgaver som er mer relevante i forhold til arbeid? Elevene vil ikke

oppnå et stort nivå ved å bestå spor 2, og de kunne ha lært mye nosk på arbeidspraksis også.”

I tillegg til dårlig organisering er det også flere faktorer som kan påvirke gjennomføringen av undervisning. De fleste av lærere har også opplevd utfordringer i klasserommet på grunn av kulturelle problemer. Samtidig gir alle lærere uttrykk for at det er mulig å løse problemer som oppstår på grunn av kulturelle forskjeller. Noen av lærere mener at det ikke oppstår så mange kulturelle problemer, slik at man kan si at det påvirker gjennomføringen av undervisning. Lærere kan gå til ledelsen med problemer grunnet dårlig organisering, men kulturelle problemer i klasserommet er utfordringer lærere må selv løse for å kunne gjennomføre undervisning slik det egentlig er ment. Kristin nevner noen kulturelle forskjeller, men gir uttrykk for at det burde være mulig å løse disse problemer hvis deltakerne blir villig til å ”samarbeide”:

”Elevene er vant til eller tror at lærere skal være autoritære og dermed forventer de å få ordrer hvis de skal gjøre noe. Elevene kan ha vanskelig å forstå at det er likeverd mellom elev og lærer og at de trenger ikke ordrer alltid. Kristine gir også eksempel på kulturelle/religiøse problemer som kan løses. En kvinne fikk sparken fra praksisplass siden hun nektet å ta på ribbe. Denne kvinnen aksepterte senere at hun kunne likevel jobbe på kantine og bruke hansker for å ta på skinke. Kristine mener likevel at det er gode muligheter til å få praksisplass på sykehus, men en del kvinner nekter å gjøre det siden de i så fall må ta på menn. Disse kvinnene burde slippe å gjøre det.”

Tone oppfatter heller ikke de kulturelle problemer som de aller største hindringer i gjennomføringen av undervisning:

”Det hender at elever reagerer på noe i klasserommet. Et eksempel på det er da hun viste bildet av en naken mann, og dette bildet var fra filmen ”Fatso”. Det blir uenighet og diskusjoner men læreren må ta alt på alvor. Det er ikke mulig å forandre dem plutselig med en gang, dette tar tid. Likevel er disse kulturelle problemer kanskje ikke de største problemene. Det største problemet er at de nyankomne flyktninger har mange private problemer, og dermed har ikke nok energi eller motivasjon til å konsentrere fullt ut.”

Ida mener at elevene ikke har forutsetninger til å diskutere temaer hun gjerne ville ha tatt opp, og skylder ikke på kulturelle problemer. Hun støtter også opp med at de kulturelle problemer ikke fører til store hindringer, men at kulturelle konflikter kan være belastning for deltakerne. Det meste av konflikter og mobbingen oppstår utenfor klasserommet, hevder hun:

”Det hender noen ganger at det blir krancling rundt religiøse problemstillinger, men at dette skjer i veldig liten grad. Elevene er ikke flinke nok i norsk for at vi skal klare å snakke om tema som demokrati og yttringfrihet med dem, men det ville vært interessant å vite hva som skjer i samfunnskunnskapstimene der elevene har mulighet til å uttrykke seg på eget språk. Det er utenfor klasserommet de fleste konflikter oppstår, for eksempel mobbing på kantina. Det blir også gruppepress, at alle fra et land skal være like og ha like meninger. Det er litt synd siden de er flyktninger og tar med ”ukulturen” fra landet de har flyktet fra.”

Linda nevner også kulturelle forskjeller som mulig problem, men hun vil heller ikke fremheve disse som store problemer. Hun fokuserer også på at mer samarbeid fra deltakerne sin side vil kunne gjøre undervisningen lettere, og sier:

”Elevene kan også ha sine egne fordommer mot det som skjer i Norge. Disse fordommer er en hindring for å gjennomføre undervisning som planlagt. Det hender at man må hoppe over et tema siden det kan være tabubelagt. Det er også enkelte elever som ber om lov til å be, men det er ikke mulig å be når som helst. Men til tross for noen problemer, føles det som at de fleste ønsker å lære noe, og det er bare få som deltar kun for å få økonomiske ytelser.”

Marianne er derimot opptatt av at læreren bør aktiv gå for å løse kulturelle problemer. Læreren bør ikke nedtone disse problemer og være passive. Hun gir uttrykk for at læreren bør aktivisere deltakere og utfordre dem:

”Læreren bør klare å finne løsninger og ikke hoppe over et tema på grunn av kulturelle/religiøse forskjeller. Det er viktig å utfordre elevene. Noen er mer liberale og andre konservative, og det er mulig å finne løsninger. Læreren kan oppnå mye ved å være aktiv og gi gode tilbakemeldinger. Det har for hennes del oppstått konflikter der en i klassen hennes hadde vært sikkerhetsvakt for Yasir Arafat, mens den andre hadde

jødisk bakgrunn. Hun mener at det derfor er viktig å kjenne sine elever og tilrettlegge undervisningen deretter. Det har og hendt at noen kvinner har nektet å håndhilse på menn. ”I dette tilfellet utfordret jeg som lærer disse kvinnene ved å arrangere en rollespill der kvinner måtte håndhilse på mennene.”

Videre var det flere lærere som mente at det kan være vanskelig å få elevene til å konsentrere seg. De fleste elever er engasjerte men problemet er at de har mange forpliktelser. Deltakerne kan være i en livssituasjon som påvirker deres forutsetninger for konsentrere seg på skolen. Kristine uttrykker det på denne måten:

”De første årene bruker mange nyankomne flyktninger mye krefter på å etablere seg, at de ikke har forutsetninger til å gi full innsats på skolebenken. I utgangspunktet viser 90% av elever positiv innstilling og viser sin interesse, men elevene har dårlige forutsetninger. For eksempel hvis en elev har fire barn og et rom, hvor skal han lese?”

Dette kan få konsekvenser for undervisningen på skolen. Lærerne må forholde seg til situasjonen deltakerne befinner seg i. Det er ikke mulig å gjennomføre normal undervisning så lenge deltakerne ikke er klare for det. Det er viktig å kjenne sine elever. Tone utdyper med:

”Elevene for eksempel kan lide av krigstraumer, kan ha bakgrunn som barnesoldat, kan ha bekymring om å skaffe seg jobb, familiegjenforening eller depresjon på grunn av å bo i et land der det er kaldt og mørkt om vinteren. På grunn av dette kan ikke vi late som at alt er bra og at alt fungerer godt. I visse perioder er det ikke mulig for lærere å undervise slik de skulle ønsket de hadde gjort. Det er lite vits i å snakke om alt annet når elever som nyankomne flyktninger har så mange andre bekymringer at de ikke klarer å konsentrere seg.”

Lærerne viser her at det kan i visse perioder være vanskelig å gjennomføre undervisning i henhold til læreplanen. Læreplanen forteller om hva som skal gjennomføres i løpet av 2 år, men den tar ikke hensikt til hvem som er deltakerne. Det er lærerne som må stille det spørsmålet og prøve å tilpasse undervisningen. Samtidig gis det også uttrykk for at kvinnelige deltakere møter flere problemer enn mannlige deltakere, noe Ida er svært oppdatt av, og sier:

”Menn kommer bedre ut av det enn kvinner, siden det er kvinner som må trekke seg tilbake når et barn blir syk og når det oppstår andre private problemer. Mannens oppgave er først og fremst å ta ansvar for at familien får en inntekt.”

Det kan også forekomme andre problemer som ikke direkte skyldes livssituasjonen deltakerne er i. I samfunnskunnskap er alle deltakerne fra samme land og de får undervisning i deres eget språk. Noe som fører til at deltakerne får mulighet til å uttrykke seg i sitt eget språk. Her har deltakerne som voksne personer egne erfaringer og egne meninger de kan uttrykke. Det blir viktig for læreren og sette klare grenser. Adile uttrykker det på denne måten:

”Det kan bli krangling i samfunnskunnskapsstimer på grunn av diskusjoner i klassen. Alle elever kommer fra samme land i en klasse men det er kulturelle forskjeller mellom dem ut i fra hvor i landet de kommer fra. Når de er uenige om hva som er riktig eller galt, kan de starte å krangle med hverandre. De kan også bringe med seg private ting og begynne høylytte diskusjoner ut i fra det. At du ”du gjør slikt og slikt i virkeligheten og sitter her og lyver”. Dermed hender det at jeg som læreren dropper et tema, for eksempel temaet likestilling. Årsaken til det er at elever blir for engasjerte, det ender opp med krangling og useriøse diskusjoner. Slik kaster man bare bort tida. Det blir en utfordring for meg som lærer å bli flinkere til å sette en klar grense over hva som er akseptert og ikke akseptert. Elevene føler at de har behov for å snakke mye i eget språk, og ”beskytte egne verdier” siden de har kommet til et nytt land. Men det er ikke bare konflikter i klasserommet og elevene lærer også mye. Et eksempel på det er at elevene er glad i å sammenligne sosiale og familie forhold i Norge med forholdene i eget land, og de lærer noe av det. De klarer å finne ut noe positivt og noe negativt om forholdene både i Norge og i sitt eget hjemmeland.”

I dette avsnittet har en sett at lite tid og motstridende mål legger hindringer for å gjennomføre undervisningen slik lærere i utgangspunktet ville ha gjort. Utover de organisatoriske hindringer, påvirkes også undervisningen av deltakernes livssituasjon. Flere lærere nevner også kulturelle forskjeller, men velger å nedtone disse problemer i forhold til de andre faktorer nevnt ovenfor. Det gis uttrykk for at deltakerne burde ha ”samarbeidet” mer for at undervisningen skal bli bedre, men flertallet av lærere viser forståelse for deltakernes livssituasjon og ikke aktivt setter noen strenge krav til deltakerne.

4.5. Evaluering av introduksjonsordningen

Jeg stilte spørsmålet tror du at etter fullført introduksjonsordning er deltakere bedre rustet til å delta aktiv i det norske samfunnet? Lærere skulle evaluere introduksjonsordningen. Kristine er opptatt av enda en faktor som fører til at deltakerne får dårlige forutsetninger til å konsentrere seg på skolen. Deltakelse i introduksjonsordning skulle gi deltakerne en følelse av at de jobber og tjener penger, akkurat på samme måte som på en vanlig arbeidsplass. Men introduksjonsstønad (lønn) er ofte ikke nok for en barnefamilie. Hun uttrykker seg på denne måten:

”Introduksjonsordning på to år er for kort for en barnefamilie, der gjerne både mor og far er deltakere. De bruker mye krefter på å etablere seg. Økonomi er dårlig, da de må betale for husleie og det koster masse i Oslo for å leie en leilighet. SFO koster også penger og en del har ikke nok penger til det. Introduksjonsstønad skulle gi dem følelse av å få lønn, men mange ender opp med å få sosialhjelp likevel. Introduksjonsstønad tar ikke hensyn til hvor mange barn deltakere har men med sosialhjelp får man barnetrygd. Betyr det at sosialhjelp ville ha vært bedre for dem? Kanskje det bør også innføres barnetillegg innen for introduksjonsstønaden?”

Introduksjonsordning er obligatorisk for både menn og kvinner. Det skal ikke være slik at mannen skal tjene penger, mens kvinnen kun har omsorgsansvar og andre plikter hjemme. Dette er viktig for at både menn og kvinner blir integrert. Flere av lærere har nevnt at kvinner får dårligere utbytte av introduksjonsordning enn menn. Kristine utdyper dette problemet, men likevel gir uttrykk for at det er langt bedre for kvinner at de deltar i introduksjonsordning, enn hvis de ikke hadde gjort det:

”Det kan også oppstå konflikt innad familie der både mor og far er deltakere i introduksjonsprogrammet. Hvis barna blir syke eller at det oppstår andre problemer slik at en av foreldre må være hjemme, så ender det opp med at kvinne må være borte fra introduksjonsprogrammet/arbeid og ikke mannen. Det er nok årsaken til at mødre sliter med større fravær. Det positive er at mange av kvinner ikke har hatt jobb før, men at de nå får en mulighet. Kvinner lærer seg også å disponere penger over en måned, og slik får de trening i å klare seg selvstendig i hverdagen. Det hadde vært fordel om det også ble godkjent som en del av praksis når for eksempel en kvinne tar

barnet sitt til lege. Siden kvinnen vil lære mye ved å besøke legen og få trening i å kommunisere.”

Flere av lærere nevner også ordningen med at deltakere har en kontaktperson fra kommunen. De gir uttrykk for at det er bra at deltakere har kontaktperson, men at denne ordningen må forbedres. Lærere har ulike forslag. Kristine utdyper med:

”Det er et problem at det i Oslo skiftes så ofte på kontaktpersoner. Dette fører til deltakere og den nye kontakten fra kommunen ikke kjenner hverandre godt. Den nye kontakten kjenner heller ikke lokalsamfunnet godt nok, og det hele kan bli turbulent i forhold til å finne praksis på arbeidsplass. De mener at man bør finne ut av hvorfor kontakter fra kommunen slutter i jobben sin. Kanskje de får ikke gode nok betingelser? Det er positiv med de erfarne, siden de våger å tolke introduksjonsloven på mer fleksibel måte, noe som gjør at en del ting blir enklere å gjennomføre.”

Kontaktpersonen kan oppfattes som en byråkrat som jobber for kommunens interesser. Tone er opptatt av at deltakere har behov for en veileder, og sier:

”Det hender at kontaktpersonen ikke har nok tid og at denne kontaktpersonen ikke er ”nok fremme på banen”. Det er behov for en veileder som kan gi tett oppfølging og kan bli en venn med deltakere. Veilederen må være en person deltakere kan stole på og en som kan være medmenneske og ikke en typisk byråkrat.”

En annen lærer går enda mer bort fra formelle titler som kontaktperson og veileder. Adile gir uttrykk for at deltakere kunne ha hatt behov for en personlig venn fra nærmiljøet. Det vil gjøre lettere for deltakere å bli kjent med nordmenn. Løsningen er å involvere seg i det norske miljøet, istedenfor å stå på sidelinje og få råd eller veiledning om hvordan man skal gjøre det. Hun utdyper med:

” Deltakere bør få en vanlig norsk person som fadder fra lokalsamfunnet. Fadderens vil få mer personlig forhold til deltakeren og vil fungere som mye bedre veileder. Slik vil også deltakeren få hjelp til å komme i kontakt med nordmenn og bli kjent med flere nordmenn. Det er også viktig at kvinner får kvinnelige faddere, slik at de kan åpne seg mer og bli mer uformelle.”

Fungerer introduksjonsordningen godt? Oppnår deltakere målene? Alle lærere mener at introduksjonsprogram er bare en begynnelse som gir deltakere et fundament de kan bygge videre. Noen av dem mener at årsaken til det er at to år er for lite for mange deltakere på grunn av alle de faktorene som fører til at undervisningen ikke blir gjennomført slik det i utgangspunktet bør gjennomføres. Tone som legger mest vekt på det, sier:

” Introduksjonsprogram på to år er veldig kort til å nå målene, på grunn av at de nyankomne flyktninger de første årene er i en etableringsfase og har også mange andre personlige bekymringer og problemer som tar tid å bli kvitt”

Samtidig er det noen lærere som også fokuserer på at det er også opptil deltakere å prøve å gjøre en innsats. Med riktig innstilling kan deltakere få utbytte av introduksjonsordning mest mulig, selv om de ville ha begrensede muligheter. Adile finner ikke noen svakheter ved introduksjonsordning, og sier:

” De som er engasjerte og ikke passive, vil bli bedre rustet til å delta aktivt i samfunnet etter endt introduksjonsprogram. Jeg finner ikke noe spesielle svakheter innenfor introduksjonsprogrammet. Deltakere som satser og vil utnytte tilbudet på beste mulig, vil tjene på det. Introduksjonsprogram uansett er nyttig for de som vil lære noe og utnytter det hele godt.”

De største problemer oppstår etter at introduksjonsprogrammet er ferdig. Da har mange av deltakere fortsatt ikke noe jobb. De vet ikke hva de skal gjøre videre. Linda er opptatt av at deltakere bør få bedre veiledning i introduksjonsprogrammet om hva de skal gjøre etter at programmet er ferdig. Skal deltakere ende opp på sosialhjelp spør hun, og sier:

”Mange deltakere er i sjokk etter endt introduksjonsprogram siden de ikke fortsatt da har fått jobb. Det er dermed viktig å bruke tid til å veilede dem hva de skal gjøre etter endt introduksjonsprogram. For mange starter det ekte kamp om å skaffe seg jobb etter at introduksjonsprogrammet er ferdig”

En annen lærer er opptatt av at det ikke bør være nødvendig at deltakere kun har disse to årene til å tilegne seg kunnskap. Lærere må bli mer fleksible. De må bli mer åpne for at

deltakere kan forlate programmet hvis de får seg jobb, og at de gjerne kan komme tilbake når de har behov for det. Ida sier at det har noe med å tilpasse systemet til deltakere. Hun uttrykker seg på denne måten:

”Enkelte av lærere liker ikke at noen deltakere finner seg jobb og ønsker å slutte på introduksjonsprogrammet for å jobbe. Lærere mener at deltakere burde ikke få lov til å slutte, for uten fullført introduksjonsprogram vil ikke deltakere ha de nødvendige grunnleggende ferdigheter og vil ende opp på skolen igjen når det er dårlige tider på arbeidsmarkedet. Men jeg mener at skolen vil imidlertid alltid være her, og deltakere kan alltid komme tilbake hvis de havner i en slik situasjon at de ikke lenger har jobb. Spesielt de unge er ivrige i å finne seg jobb og prioriterer ikke introduksjonsprogrammet, men hva så hvis de gjør slik?”

I dette avsnittet kan en se at det er hovedsakelig to temaer lærere er opptatt av når de evaluerer introduksjonsordning. Det ene problemet kan relateres til introduksjonsstøtten. Deltakere er i en etableringsfase og er kommet til ett nytt utkjent land. Dårlig økonomi er enda en faktor som kan påvirke deres forutsetninger til å tilegne seg kunnskap. Den økonomiske situasjonen kunne forbedres slik at deltakere klarte å forsørge seg uten supplerende sosialhjelp. Det burde også gjøres noe for å forbedre tiltak rettet mot kvinner. Det andre temaet er diskusjon om ordningen for kontaktperson, som ikke fungerer slik det er meningen. Deltakere kan også ha behov for personer som kan veilede dem og introdusere dem til det norske miljøet. Lærere poengterer også at toårige introduksjonsprogram blir for kort, men at hvis deltakere prøver sitt beste, kan de få mest mulig utbytte av det.

Kapittel 5. Empirisk materiale 2

Elevenes utbytte av introduksjonsordningen

5.1 Innledning

I dette kapittelet vil elevene fortelle hvilket utbytte de har fått av introduksjonsordningen. Elevene blir spurt hvilke kriterier de legger til grunn for å oppfatte en nyankommet innvandrer som integrert i det norske samfunnet, noe som kan påvirke deres oppfattelse av hvilke mål det er mening de skal oppnå gjennom deltakelse i introduksjonsordningen. Videre blir elevene spurt om hva de tror det er som forventes av dem ut i fra det de lærer i klasserommet, noe som kan være forskjellig fra det læreren prøver å få frem ut i fra sin egen fortolkning av læreplanen. Elevene vil også bli spurt hvordan de opplever og hvilket utbytte de får av undervisningen. Dette fordi det kan være forskjell på ”det lærere tror de gjør” og det elevene opplever at ”læreren lærer bort”. Til slutt skal elevene få mulighet til å evaluere introduksjonsordningen og reflektere om ordningen er god nok for å oppnå de målene, målene deltakere tror de bør oppnå etter endt introduksjonsprogram.

5.2. Elevenes syn på hvem som kan oppfattes som integrert i det norske samfunnet.

Alle elevene i utvalget mente at det viktigste minstekravet for å være integrert i det norske samfunnet er ”å ha en jobb og å kunne norsk er viktig”. Elevene har klare meninger om det. Elevene har fokus på å kunne språk og å ha arbeid. Miela uttrykker seg på denne måten:

”Man er ikke integrert så lenge man har god helse og likevel ikke klarer å forsørge seg selv. Å kunne språk er også viktig siden man da kan snakke med alle og lettere forstå hvordan alt i Norge fungerer.”

Hassan utdyper med:

”Lokal kunnskap er viktig siden man da har oversikt over hvilke tilbud som finnes i nærmiljøet og kan engasjere seg. Man må kjenne eget bosted for å føle seg hjemme. Det sosiale er også viktig på lik linje som å kunne språket og å ha arbeid.”

Ut i fra elevenes syn på hvem som kan oppfattes som integrert i det norske samfunnet, kan en se at både lærere og elevene gir uttrykk for at det er viktig å fungere i dagliglivet, å kunne norsk og å ha arbeid.

5.3. Forventninger fra andre til deg angående integrering

På spørsmål om hva tror de om hva forventes av dem som innvandrer for at de skal kunne kalle deg som integrert, ut i fra det de lærer i klasserommet, gir alle uttrykk for at ”de vil at vi skal få jobb og lære norsk”. Ariana utdyper med å fortelle hvordan hun oppfatter hva hennes lærer vil:

”Læreren vår vil at vi skal kunne så mye norsk at vi vil klare å komme i kontakt med andre nordmenn. Vi lærer masse ting i klassen for at vi skal bli en del av Norge og ikke føle oss utenfor. ”

Osman utdyper med:

”De norske myndigheter ønsker å gi en sjanse til flyktninger ved å tilby et introduksjonsprogram.”

Aisha bruker en tv innslag som et eksempel:

”Jeg tror at de vil vi innvandrere ikke skal bli fattige og bo i ghetto. Jeg har sett på TV at mange innvandrere bor i ghetto og ikke kan norsk. De klarer ikke å få jobb.”

Elever har samstemt forståelse med lærere om hva som forventes av dem, og den er i tråd med de politiske og pedagogiske målsetningene om å komme seg ut i arbeidslivet og få grunnleggende ferdigheter i norsk. Lærernes eget syn og egne holdninger vil også kunne påvirke deres fortolkning av læreplanen. Elevenes eget syn og holdninger vil kunne påvirke hvordan de oppfatter lærernes fortolkning av læreplanen.

5.4. Undervisning i klasserommet

Jeg ba elevene om å vurdere undervisning, og på mitt spørsmål om hvordan de opplever og hvilke utbytte de får av undervisning, kom det frem flere ulike svar. Noen av elevene gir uttrykk for at arbeidspraksis er mer nyttig enn å sitte på skolebenken. Grunnen til det er at noen lærer mer av å gjøre praktiske ting, ser på praktiske ferdigheter som nyttig og at de lærer mer av å komme i kontakt med andre mennesker. Disse elevene synes at det er vanskelig å lære grammatikk på skolebenken. Hassan forteller at han har praksisplass på en kantine og det er nyttig. Miela føler at hun også får mer utbytte av praksis, og sier:

”Lærer mer norsk på den praksis hun har to dager i uka, enn i norsk-timene på skolen. Man lærer mye på praksis siden man kontakt med så mange. Det går ikke ann å lære like mye norsk på skolen. Det er også vanskelig å forstå grammatikk. Jeg er ikke interessert i samfunnskunnskap og at det er kjedelig. Det hender også at læreren gjentar samme tema og det bli kjedelig. Det hadde vært mer nyttig hvis jeg heller fikk bruke mer tid på å jobbe og lære meg norsk.”

Amiina og Osman føler at opplæring på skolen er nyttig. Amiina fokuserer på at det gir henne mulighet til å bli selvstendig og at hun lærer mer norsk på skolen, selv om hun også er fornøyd med å ha praksis på frivillighetssentral to dager i uka. Amiina forteller:

”Jeg synes at introduksjonsordning gjerne kunne ha vært lengre enn to år. På grunn av familie hjemme og andre forpliktelser er det vanskelig for meg å lese hjemme og å lære alt i løpet av to år. Jeg ville gjerne brukt mer tid på norsk, men det er også bra med praksis to dager i uka. Jeg har praksis på frivillighetssenter og serverer mat, rydder og syr duk til bord, men mener likevel at hun lærer mer på skolen.”

Osman som har høy utdanning fra hjemlandet og kan flere språk fra før av, har høye ambisjoner. Å lære grammatikk er ikke noe problem for ham. Han uttrykker seg på denne måten:

”Jeg havnet i samme klasse med de som gikk på lavere spor enn ham, og det stoppet litt på progresjonen. ”Etter hvert gikk jeg i samme klasse som de flinke. Det passet meg bra siden jeg kunne fransk fra før av og dermed var det lettere for meg å lære

norsk. Min kone hadde bodd flere år i Norge før jeg kom til Norge, og hun sendte meg norske lydbøker og andre norske bøker slik at jeg lærte en del norsk før jeg kom til Norge”.

To kvinnelig elever velger å fokusere på en problemstilling som lærere også var opptatt av. At de ikke klarer å få god nok utbytte av undervisningen, selv om de har lyst til å lære. Ariana har måttet være mye borte fra skolen på grunn av private problemer. Aisha forteller at hun har lyst til å lære noe, men gir uttrykk for at omsorgsansvar hjemme tar for mye av hennes krefter:

”Jeg forsøker men at det er vanskelig for henne å lære norsk. Jeg har lite tid til å lese og gjøre lekser. Jeg ville gå på skole i hjemlandet men mine foreldre var ikke opptatt av det. Nå i Norge har jeg familie og barn, og jeg har mye arbeid å gjøre og derfor får jeg ikke nok tid til skole”

Ingen av elevene oppfatter kulturelle problemer som noe hindring i klasserommet. Noen har opplevd noe, men ser på det som bare en bagatell. De nevner problemer men ser ikke på de som noe særlig store. Stikkordene i denne problemstillingen som kommer frem er, konflikt på grunn av sjalusi, bare fåtall av samme elever ”ødelegger” undervisningen alltid, og at læreren er snill og respekterer forskjellige kulturer.

I dette avsnittet har en sett at elevene er delt i oppfatningen av om de får mest utbytte av undervisningen på skolebenken, eller at mer praksisplass er et bedre alternativ. Hvis man ikke har ambisjoner om å studere videre, om å kunne perfekt norsk, og i tillegg ikke er vant til å gå på skolen, kan da være lettere for en å lære norsk de har behov for i dagliglivet og få seg erfaring gjennom praksisplass. Samtidig er det noen som velger å fokusere på sin livssituasjon, som påvirker deres deltakelse i undervisningen, i motsetning til kulturelle problemer, som ingen opplever påvirker undervisning på noe negativ måte.

5.5. Evaluering av introduksjonsordningen

Jeg stilte spørsmålet tror du at etter fullført introduksjonsordning er deltakere bedre rustet til å delta aktiv i det norske samfunnet? Elevene skulle evaluere introduksjonsordningen. Alle gir uttrykk for at ”Vi er fornøyde med introduksjonsprogrammet og det er ikke så verst”. Alle

elever nevner noe de ikke er fornøyd med eller noe som kunne vært bedre, men likevel konkluderer de med at de er fornøyd med introduksjonsprogrammet.

De to av elevene som er uten familie eller bare har en ektefelle i Norge, gir uttrykk for at de er mest fornøyde med introduksjonsprogrammet. Miela får introduksjonsstønad og har deltidsarbeid, er fornøyd med praksis og føler at hun kunne klare seg med et kortere introduksjonsprogram. Nå bor hun alene i leiligheten men vil hente barna til Norge. Osman bor sammen med sin kone, har høy utdanning fra hjemlandet og synes det var lett å lære norsk. Han gir uttrykk for at han har fått god utbytte av undervisningen, både norskfaget og samfunnskunnskap. Miela uttrykker seg på denne måten:

”Det er bra med introduksjonsstønad siden da har man en inntekt. Samtidig er det også mulig å jobbe deltid av og til. Dette har ført til at jeg har fått mulighet til å leie en leilighet og det vil bli lettere å hente mitt barn fra hjemlandet. Likevel er to års introduksjonsprogram for mye for henne. Jeg har praksisplass på sykehus og det er bra å få en fot inn i arbeidslivet. Hun har ikke hatt problemer på grunn av kulturelle forskjeller.”

Osman nevner også at det er fordel med at deltakere får introduksjonsstønad, mens de forbereder seg til et normalt liv:

”Jeg synes at han har hatt veldig god utbytte av norskfaget og samfunnskunnskap. Har også hatt bra utbytte av praksisplass på en skole. Det er bra at man får penger, samtidig som man lærer noe og forbereder seg til normalt liv. Man må jo ha penger for å dekke ulike behov. Spesielt 50 timers samfunnskunnskap synes han er veldig nyttig. Jeg har tenkt å studere sosiologi etter introduksjonsprogrammet”

De andre elevene forteller om sin livssituasjon og at de på grunn av det ikke har hatt full utbytte av introduksjonsprogrammet. Elevene nevner hovedsakelig sykdom i familien og forpliktelser hjemme som en hindring. I tillegg nevner alle at det er bra at de får penger. Aisha synes også det er bra at man får penger. Aisha forteller at en kvinne i klassen er barnløs og uten annen familie enn en mann. Det er mye lettere for denne kvinnen, siden hun har mye tid og kan bruke den på en friere måte. Hun forteller:

”I min egen familie er det barn og vi må også sende penger hjem til vår familie i hjemmelandet. Det blir stress og jeg klarer ikke å bruke energi på skolen. Jeg går på skole bare fordi jeg må. Likevel er det også litt bra at jeg er litt ute og får lære noe, siden da blir man litt ”frisk” i hode og begynner å tenke litt mer bra om livet. Hjemme hele tiden blir man trist.”

Elevene deltar i introduksjonsprogrammet for å få et lettere innpass i det norske samfunnet. Til slutt kan vi se på elevenes tanker rundt det norske samfunnet. Alle elever forteller noe de ikke liker ved det norske samfunnet, men samtidig poengterer at de ikke er utakknemlige og at de respekterer nordmenn. Noen av elevene er opptatt av å fremheve og vise det positive med Norge, slik at de ikke skal bli oppfattet som at de hater norske verdier og levemåten. Hassan er også opptatt av å poengtere det, og sier:

”Jeg liker ikke måten norske familier lever på, men han likevel respekterer alle og respekterer også alle religioner. Noen ganger synes jeg det er vanskelig på grunn av religionen og føler at noen nordmenn ikke liker muslimer. Likevel er nordmenn for snille enkelte ganger, synes han, og de bør være strengere mot innvandrere som ikke følger lover og regler.”

Osman føler at han vil klare seg godt i Norge og at det vil være greit å leve i Norge, og sier:

”Det er forskjell på de verdier jeg er oppvokst med og de verdier som finnes i Norge. Det er vanskelig å akseptere ekteskap mellom homofile og at mann og kvinne lever sammen uten å gifte seg, men hva kan jeg gjøre? Jeg må bare akseptere det. Det har også hendt at noen ganger blir jeg redd på grunn av debatten om hijab og lignede og blir litt frustrert, men hva kan man gjøre med det? Det er ikke mulig å få alt i pose og sekk, og til tross for alt er det bra å bo i Norge. Norge er et bra land og nordmenn har bygget et bra land. ”

I dette avsnittet har en sett at alle deltakere konkluderer med at de er fornøyde med introduksjonsprogrammet, til tross for noen problemer. Elevenes livssituasjon påvirker hvorvidt de får utbytte av introduksjonsprogrammet. Mer ansvar, flere forpliktelser som igjen påvirker den økonomiske situasjonen, fører til at elevene ikke klarer å konsentrere fullt ut på skolen. Disse problemer får mer betydning siden elevene er i etableringsfase og er kommet til

ett nytt ukjent land. I tillegg skal de i en voksen alder lære et nytt språk og tilpasse seg et nytt samfunn, noe som ikke er lett. I denne situasjonen blir introduksjonsstønad (lønn) en klar motivasjon. At de tjener penger mens de lærer. Det er vanskelig å konkludere hvorvidt elevenes gode holdninger til det norske samfunnet skyldes deltakelse i introduksjonsprogrammet. Men elevene erfarer at de møter hyggelige lærere og hyggelige mennesker på praksisplass.

Kapittel 6. Drøftning

6. Noen sentrale funn

Jeg har tatt utgangspunkt i den oppfattede, gjennomførte og erfarte læreplanen (Goodlad, 1979), for å drøfte i hvilken grad kan introduksjonsordningen sies å være vellykket – oppnå de politiske og pedagogiske målene?

Oppfattelse av læreplanen. Deltakere og lærere er enige i at meningen med undervisningen er at de nyankomne innvandrere skal lære seg norskspråket og få en lettere vei til arbeidslivet. Denne oppfattningen er i tråd med de politiske og pedagogiske målsetningene som skal oppnås gjennom deltakelse i introduksjonsordningen. Samtidig opplever lærere at det kan bli krevende å gjennomføre læreplanen slik det forventes. Læreplan 2005 består av en norskplan, samfunnskunnskapsplan og i tillegg må deltakere gjennomføre arbeidspraksis. Deltakere på sin side har delte meninger om norsktimer eller arbeidspraksis er mest viktig for dem. Dette viser at informantene har i hvert fall meninger om hvordan de skal oppnå målene, selv om de møter vanskeligheter i å følge læreplanen i sitt daglige arbeid.

Læreplanen blir lagt til side i visse perioder og læreplanen oppfattes som vid rammeplan som gir lærere stor frihet i valg av innhold og arbeidsformer (Skaalvik 2001). Dette kommer blant annet av at deltakere er voksne personer i ulike livssituasjoner. Det blir ikke hensiktsmessig å gjennomføre undervisning innenfor faste rammer. (Knowles 1990). Lærere er også samstemte i at det er viktig å ta hensyn til ulike situasjoner og omstendigheter deltakere er i, og undervisningen må bare tilpasses og kan gjennomføres deretter. Disse holdninger og verdier som lærere har påvirker deres måte å gjennomføre undervisning på.

Gjennomføring av læreplanen. Gjennomføring av læreplanen gjenspeiler lærerens oppfattelse og tolkning av den formelle læreplandokumentet. Voksne har ulike forpliktelser og er i ulike livssituasjoner, noe som påvirker deres forutsetninger til å lære noe nytt (Norberg og Lyngsnes 2008). Flere av lærere fortalte at i visse perioder blir det vanskelig å gjennomføre undervisning slik de i utgangspunktet skulle hatt gjort. Dette på grunn av at deltakernes vanskelige livssituasjon påvirker deres forutsetninger til å gjøre innsats på skolen. Deltakere fortalte også at på grunn av mange forpliktelser og andre problemer og på grunn av at de er i etableringsfase i ett nytt land, blir det vanskelig å konsentrere seg på skolen. Noen av lærere

framhevet at spesielt for kvinner kan situasjonen bli for krevende, det er noe som også bekreftes i studie gjort av (Skaalvik 2001). Mange deltakere nevner introduksjonsstønad (lønn) som motivasjon for å møte opp. Dette har ført til mindre fravær for menn i introduksjonsprogrammet siden de ikke behøver å finne en annen heltidsjobb, og i tillegg har fått mulighet til å skaffe seg deltidsjobb, i motsetning til tidligere da deltakere hadde stor fravær siden de ønsket heller å tjene penger (Skaalvik 2001). Men oppmøte hjelper ikke i de perioder deltakere ikke klarer å gjøre full innsats på skolen. Noe av problemet til at lærere må møte slike utfordringer er at de nyankomne innvandrere har mange personlige forpliktelser og prioriteringer. Nyankomne innvandrere som flytter til ett nytt land, holder kontakten og vedlikeholder forpliktelser med det landet og de sosiale nettverkene de har flyttet i fra. Det gjør de stor sett ved å sende penger hjem for forsørgelse. Viljen til å integrere seg og lære seg norsk og i hvor stor grad nyankomne innvandrere føler tilhørighet til det nye landet, påvirkes av i hvor stor grad de holder kontakten med det gamle. Mange innvandrere kan ikke gå helt inn for integrering og språkopplæring før de føler en viss kontroll over de økonomiske eller menneskelige kravene som måtte stilles til dem fra fellesskapene de kommer fra Fuglerud (2004B). Dette er spesielt aktuelt når nyankomne innvandrere er i etableringsfase og ikke har opparbeidet god nok økonomi.

Noen av lærere valgte å framheve at det finnes motstridende mål i introduksjonsprogrammet. Dette betyr at lærere føler at de har for lite tid og ressurser til å gjennomføre undervisning slik læreplanen legger det opp til. Norskopplæring med samfunnskunnskap blir en konkurrent til arbeidspraksis. Det fører til ”konkurrans” om å oppnå målene i norsk- og samfunnskunnskap og å ha arbeidspraksis to dager i uka. Tidligere studie (Skaalvik 2001) viste at det var stort fravær på skolen siden mange valgte å jobbe. Lærere ville inkludere arbeidstrening i den øvrige opplæringen på skolen for å løse dette problemet. I introduksjonsprogrammet er arbeidspraksis inkludert i den øvrige opplæringen, og på grunn av det uteblir det store fraværet men problemet med å oppnå alle målene forsetter likevel.

Lærere fokuserte også på at noe av arbeidet må også skje utenfor skolen, og det er nødvendig for å lykkes. Som nevnt tidligere har deltakere en kontaktperson fra kommunen som veileder, der de i samarbeid lager en handlingsplan. Flere lærere mente at deltakere kan også ha behov for personer som kan veilede dem og introdusere dem til det norske miljøet. Det hjelper ikke å lære norsk på skolen så lenge deltakere ikke har mulighet til å snakke norsk utover skoletid. Mange tørr heller ikke å snakke norsk eller har ikke nok kontakt med de norske (Thorseth 1995). Opplæring på skole er ofte ikke nok og dermed er det nødvendig at deltakerne har mer omgang med nordmenn i fritiden (Skaalvik 2001). At deltakere får en veileder som kan gjøre

det lettere for dem å komme i kontakt med nordmenn, vil være betydningsfull. I følge lærere må dette komme i tillegg til undervisningen på skolen, siden de ikke anser at undervisning på skolen er nok.

Erfaring med undervisning. Deltakere kan sitte igjen med erfaring og opplevelse som er annerledes enn det lærere prøver å formidle eller den erfaringen og opplevelse lærere sitter igjen med. Deltakere konkluderer med at de er fornøyde med introduksjonsprogrammet. Noe av årsaken til dette kan være at deltakere får trygge og faste rammer i en vanskelig situasjon ellers. Det er viktig for flyktningers selvfølelse å bli oppfattet som aktive deltakere isteden for passive mottakere. (Thorseth 1995). At deltakere får lønn er også en veldig viktig faktor. Deltakere oppfatter lærere som hyggelige personer. Knowles (1990) nevner flere verdier som må være til stede for å skape et godt læringsmiljø for voksne. Disse verdier går blant annet på at deltakere bør få respekt, ha frihet til å uttale seg og ha god tilgjengelighet til informasjon. Deltakere i introduksjonsordningen føler at de blir tatt vare på og blir sett som voksne personer. Deltakere viser seg også stor sett fornøyd med det faglige og deler ikke læreres bekymring om lite tid og vanskeligheter med å gjennomføre læreplanen. Noe av det skyldes at deltakere ikke har forutsetninger til å få innsikt i hva som kreves i den egentlige formelle læreplanen. Dermed har ikke deltakere mulighet til å reflektere over hvordan undervisningen skal gjennomføres i følge den formelle læreplanen og hvordan undervisning blir gjennomført i virkelighet.

Flere lærere ga uttrykk for at situasjonen kunne ha vært bedre hvis deltakere var villige til å samarbeide mer og villige til å legge større innsats på skolen. Samme uttrykk ga lærere i en tidligere studie (Thorseth 1995), at hvis elevene virkelig ønsker å bli aktive deltakere i det norske samfunnet og er villige til å ta ansvar for egen læring, har mange av dem gode muligheter til å utvikle sin språkkompetanse og bli integrert. På den ene siden viser det seg at lærere har forståelse for situasjonen deltakere er i, og på en annen side mener lærere at deltakere likevel kunne ha gjort større innsats. Likevel setter ikke lærere aktivt noen strenge krav til deltakere og lærere viser forståelse for at de jobber med voksne personer som er i ulike livssituasjoner. Det er nettopp disse holdninger og verdier som påvirker lærerens gjennomføring av undervisning.

7. Avslutning

Hensikten med denne oppgaven var å finne ut i hvilken grad kan introduksjonsordningen sies å være vellykket – oppnås de politiske og pedagogiske målene? John Goodlads teori om vid læreplanforståelse (curriculum) har bidratt til å vise en sammenheng mellom målene i introduksjonsordning som gis uttrykk av gjennom det formelle læreplandokumentet, og hvordan det formelle læreplandokumentet oppfattes, gjennomføres og erfares i virkelighet. Mitt utvalg av lærere og deltakere er ikke stort nok og det trengs en mer omfattende studie for å svare på disse store spørsmål. Med dette har ikke jeg grunnlag for å gi et konkret svar. Likevel mener jeg at disse resultater i sammenheng med tidligere studier kan gi indikasjon på måloppnåelse.

Drøfting av den gjennomførte og erfarte læreplanen viser at i virkelighet finnes det en rekke hindringer for å oppnå de politiske og pedagogiske målene. I følge lærere finnes det problemer i måten introduksjonsprogrammet er organisert på. Organiseringen omfatter alt fra gjennomføring av undervisning, arbeidspraksis og kontaktpersoners rolle som lærere mener kan forbedres. Dårlig organisering kan føre til at mye av tida blir bortkastet og at ressurser ikke blir utnyttet til det fulle. Læreplan 2005 er et formelt læreplandokument som lærere må forholde seg til i sitt arbeid, og lærere gir uttrykk for at det er litt for optimistisk å tro at det er mulig å gjennomføre undervisning slik det egentlig er ment. Dette tyder på at det finnes en rekke hindringer for å oppnå de pedagogiske målene, selv om disse målene oppnås til en viss grad.

I følge prosjekterfaringer fra 2003-2005 (Lund 2006), fryktet flere av deltakerprosjektene at en rekke deltakere ville gå tilbake på sosialhjelp etter endt introduksjonsprogram. Mange av lærere i introduksjonsordningen ga også uttrykk for at de reelle utfordringer for elevene starter etter at de er ferdige med det toårige introduksjonsprogrammet. Mange av deltakere blir delvis avhengig av sosialhjelp allerede når de er deltakere i introduksjonsordningen. Likevel kan man anta at de politiske målene oppnås til en viss grad. Årsaken til det er at introduksjonsordning bidrar til at sosialhjelp ikke fremstår som den eneste inntektskilden de første årene i Norge, noe som bør være bedre utgangspunkt for nyankomne flyktninger.

Det er klart at deltakere ikke får full utbytte av introduksjonsordning. Videre er det mulig å si at det er en fordel at det er krav om obligatorisk deltakelse i introduksjonsprogrammet og at

deltakere også får lønn. Det er mulig å anta at uten det ville ikke mange av de nyankomne flyktninger delta i et slikt program. Spesielt kvinner med stor familie ville aldri fått sjansen til å tilegne seg de grunnleggende kunnskaper i norsk. Alle nyankomne flyktninger får i hvert fall en start, siden den lange dødtiden nyankomne flyktninger vanligvis møtte etter bosetting i kommunen før introduksjonsordning ble innført, er blitt fjernet nå. Ordningen fører til at nyankomne flyktninger er aktive de første årene. Dette viser at introduksjonsordning kan sies å være vellykket i den grad at den gir klare resultater i forhold til da denne ordningen ikke var innført. Det må derimot legges bedre til rette for at flere får muligheten til å utnytte den sjansen de får. Informantene gir uttrykk for at de er fornøyde med introduksjonsordning, men samtidig har klare meninger på hvordan de politiske og pedagogiske målene kan oppnås på en bedre måte. Flere av prøveprosjektene med ordningen (Kvali 2004) har også vist at deltakelse i introduksjonsprogram har hatt en positiv effekt på hvorvidt deltakerne har fått økt innflytelse over sin livssituasjon. Til tross for det kan man si at de politiske og pedagogiske målene oppnås til en viss grad, og måloppnåelsen kan bli bedre.

8. Referanseliste

Berggreen, Harald og Tenfjord, Kari (1999): *Andrespråklæring*. Oslo: AdNotam Gyldendal.

Fuglerud, Ø. (2004B): Innledning. I Ø. Fuglerud (red.), *Andre bilder av "de andre"*.

Transnasjonale liv i Norge. Oslo: Pax Forlag.

Goodlad, John (1979): *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill.

Knowles, M. (1970/1988): *The moderen practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Chicago: Chicago Association Press.

Knowles, M. (1990): *The adult learner: A neglected species*. Houston: Gulf Publishing Company.

Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Lyngsnes, Kitt og Rismark, Marit (2007): *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Kvali, Hanne Cecilie (2004): *Hvordan gikk det etterpå? En oppfølging av tidligere deltakere i forsøk med introduksjonsprogram gjennom telefonintervjuer og registerdata*. Fafo-notat 2004:24. Oslo: Fafo.

Lund, Monica (2006): *Gode grep i introduksjonsprogram for å gjøre overgangen til ordinært arbeid lettere. En gjennomgang av prosjekterfaringer 2003-2005*. Fafo-notat 2006:2. Oslo:Fafo.

Norberg, Perly Folstad og Lyngsnes, Kitt (2008): *Dette er en ny verden for meg. Didaktisk arbeid med voksne innvandrere*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Ringdal, Kristen (2001): *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Skaalvik, Sidsel (2001): *Norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere. En analyse av lærernes oppfatninger og erfaringer.* Trondheim: Tapir

Thagaard, Tove (2003): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* Bergen: Fagbokforlaget.

Thorseth, May (red.)(1995): *Norskopplæring som virkemiddel i integreringsarbeidet?* Trondheim: Tapir Trykk

Elektroniske kilder

”Rundskriv H-2005”

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/aid/dok/rundskriv/2005/rundskriv-h-2005.html?id=109566>

Sist oppdatert 12.05.2005

”Odelstinget – Møte onsdag den 4. juni 2003, Debatt om Introduksjonsloven”

<http://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Referater/Odelstinget/2002-2003/030604k/1/>

”Lovdata : Introduksjonsloven”

<http://www.lovdata.no/all/nl-20030704-080.html> Sist oppdatert 24.04.2009

”Hvordan går det med integreringen? Årsrapport 2008”

http://www.imdi.no/PageFiles/3114/IMDI_%c3%a5rsrapport_2008.pdf

”Statsborgerloven”

<http://www.lovdata.no/all/nl-20050610-051.html> Sist oppdatert 24.04.2009

”Norskopplæring og kvalifisering i Oslo kommune”

http://www.velkommenoslo.no/norskopplaering_og_kvalifisering/norskopplaering_og_kvalifisering.htm Sist oppdatert 03.12.2008

”Ot. prp. nr. 28 (2002-2003)”

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/aid/dok/regpubl/otprp/20022003/Otprp-nr-28-2002-2003-.html?id=171771>

”Ot. prp. nr. 50 (2003-2004)”

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/aid/dok/regpubl/otprp/20032004/Otprp-nr-50-2003-2004-.html?id=177569>

”Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere”

http://www.vox.no/upload/1377/L%C3%A6replanbokm%C3%A5lnet_SEC.pdf

”Metodisk veiledning : Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere”

http://www.vox.no/upload/2423/metodiskveiledning_sec.pdf

Vedlegg 1

”Veiledning” for spørsmål

Her har jeg laget spørsmål som lærere skal svare på. Hovedmålet med introduksjonsordning er en raskere og lettere integrering av nyankomne flyktninger i Norge, og spørsmålene tar utgangspunkt i denne problematikken.

Jeg har også skrevet ”kommentar” under hvert spørsmål. Dette kommentaret skal ikke være med på spørsmålene, men viser bare hvilke tanker jeg har bak disse spørsmål.

Jeg har også faste oppfølgings spørsmål til hvert spørsmål for å hjelpe læreren til å reflektere, men har ikke skrevet dem ned sammen med de ”formelle” spørsmålene.

Spørsmål nr. 1 tar ikke utgangspunkt i læreplanen, men handler om lærerens personlig syn på integrering.

Spørsmål nr. 2 går ut på lærerens fortolkning av det formelle læreplandokumentet.

Spørsmål nr.3 går ut på hvordan undervisningen faktisk blir gjennomført i praksis og hva deltakere lærer i praksis, noe som kan være forskjellig fra det som er intensjonen i det formelle læreplandokumentet.

Spørsmål nr. 4 går mer på evaluering av introduksjonsordning der norsk-samfunnsfagsopplærings også er inkludert.

Spørsmål

1.
Introduksjonsordningen skal bidra til en raskere og lettere integrering av nyankomne flyktninger til Norge.

Hva mener du personlig er de minstekrav som bør oppfylles for at en person kan oppfattes som integrert i det norske samfunnet? (Hvilke kriterier bør oppfylles)

(Kommentar: Begrepet integrering har forskjellige definisjoner og det ikke er lett å bli enig om det. Læreren kan ha egen oppfatning over hva det betyr å være integrert enn det myndighetene har)

2.

Hva slags syn har læreplanen på integrering? (Din egen fortolkning med tanke på intensjoner, innhold og retningslinjer i læreplanen)

(Kommentar: Læreren fortolker læreplanen)

3.

Hvilke utfordringer møter du i gjennomføring av undervisning i praksis? Utfordringer for eksempel på grunn av :

- kulturelle og religiøse forskjeller
- tema som demokrati og yttringsfrihet
- lite engasjerte/passive deltakere
- mangel på tid/ressurser.

(Kommentar: Mange faktorer påvirker undervisning)

4.

Tror du at etter fullført introduksjonsordning er deltakere bedre rustet til å delta aktiv i det norske samfunnet med tanke på (samfunnsliv, arbeidsliv, økonomisk selvstendighet)?

Ser du noen svakheter ved denne ordningen?

Har du noen forslag til forbedring?

Noen tiltak/kurs innen introduksjonsordning du mener fungerer spesielt bra?

(Kommentar :Læreren som jobber med introduksjonsordning i praksis erfarer hvordan ordningen fungerer i praksis og dermed kan ha egen oppfattning om det)

Vedlegg 2

Spørsmål til deltakere i introduksjonsordning

1.

Introduksjonsordningen skal bidra til en raskere og lettere integrering av nyankomne flyktninger til Norge.

Hva mener du personlig er de minstekrav som bør oppfylles for at en person kan oppfattes som integrert i det norske samfunnet? (Hvilke kriterier bør oppfylles)

2.

Ut i fra det du lærer i klasserommet, hva tror du om hva forventes av deg som innvandrer for at du skal kunne kalle deg som integrert?

3.

Hvilke tema synes du var mest nyttig for deg ? eller unyttig? (Et tema fra norsk-samfunnsfagtime)

Noe du har lært, og du er uenig med dette på grunn av kulturelle og religiøse forskjell?
(For eksempel problemstillinger innen tema som demokrati, yttringsfrihet, sosiale-familieforhold)

Noe tema som skaper konflikt i klasserommet?

4.

Tror du at etter fullført introduksjonsordning vil du være bedre rustet til å delta aktiv i det norske samfunnet med tanke på (samfunnsliv, arbeidsliv, økonomisk selvstendighet)?

Tror du at introduksjonsprogrammet har vært til hjelp for deg på noe måte?

Ser du noen svakheter ved denne ordningen?

Har du noen forslag til forbedring?

Noen tiltak/kurs innen introduksjonsordning du mener fungerer spesielt bra?

