



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for samfunnsvitenskap

Klasserommet som en integreringsarena

En undersøkelse av hvordan norskopplæringen bidrar til integrering i Karlsøy, Lyngen og Storfjord

Astrid Ytre-Eide

Masteroppgave i samfunnsplanlegging og kulturforståelse SPL-3900 Mai 2023

Forord

Jeg må gi en stor takk til alle informantene som tok seg tid ut av sine travle hverdager for å snakke med meg. Dette prosjektet hadde ikke vært mulig uten entusiasmen og åpenheten til alle dere. Jeg vil og takke min veileder Ingrid Marie Kielland for alle de gode tilbakemeldingene og innspillene, og for at du aldri lot deg stresse over at jeg hadde lite tid igjen.

Sammendrag

Hvordan ville et samfunn hvor ingen snakker samme språk fungert? Mange vil svare at det ville det ikke. Og det er hvorfor det er mye fokus på at alle som kommer til Norge fra andre land bør lære seg norsk. Språk er med andre ord et av de viktigste områdene for integreringstiltak. Denne oppgaven ser på hvordan norskopplæringen er en integreringsarena i Karlsøy, Lyngen og Storfjord, og hvordan det opplæringstilbudet kan utvides for å nå ut til alle utenlandske innbyggere. Siden det norske lovverket er i dag har noen rett til gratis språkopplæring mens andre har ikke det. Flyktninger får norskopplæring, og da har kommunen en plikt å tilby det. Mens arbeidsinnvandrere fra EØS har ikke rett til noe offentlige gratis språktilbud. Dette har ført til at arbeidsinnvandrere i mindre grad lærer seg norsk, og dermed deltar mindre i lokalsamfunnet.

Gjennom intervjuer gjort i Karlsøy, Lyngen og Storfjord er det tydelig at voksenopplæringen som eneste lokale tilbyder av norskopplæring har hatt en utfordring med en stor og plutselig økning i antall norskkursdeltagere etter den russiske invasjonen av Ukraina som har ført til en stor økning i antall flyktninger i kommunene. Den største utfordringen for voksenopplæringen har vært å ha nok lærere for å kunne tilby alle flyktningene språkopplæring, noe kommunene er pliktig å tilby.

I Karlsøy, Lyngen og Storfjord er norskopplæringen tilpasset behovet til flyktninger og deres deltagelse i introduksjonsprogrammet, men det betyr at det ikke er et realistisk språktilbud for arbeidsinnvandrere. Ved å undersøke ulike typer språktilbud i Tromsø kommer det frem hvordan organiseringen av tilbudene må tilpasses for å tiltrekke arbeidsinnvandrere, spesielt i forhold til undervisningstidspunkt og intensitet. Siden kommunene har et mangel på ressurser, kommer det også frem at virtuelle undervisningsmetoder og frivillige språktilbud kan by på flere muligheter.

Siden det er mange ukrainske i voksenopplæringen har norskkurs blitt en møteplass for dem, som kan være fordelaktig, men også problematisk. Det viser at klasserommet i seg selv er en viktig sosial arena hvor mennesker bygger relasjoner med hverandre. Jeg argumenterer for at dette er en viktig sosial arena å ta hensyn til når man undersøker integrering, siden integrering er ikke noe som bare skjer mellom 'innvandrere' og 'lokale', men mellom mange ulike aktører på tvers av samfunnet.

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	3
1.1	Samme lov, ulike rettigheter.....	4
1.2	Problemstilling.....	5
1.3	Oppbygning av oppgaven.....	7
2	Bakgrunn og teoretisk tilnærming.....	9
2.1	Mobilitet og migrasjon i rurale områder.....	9
2.2	Et relasjonelt perspektiv på integrering	12
2.3	Hvorfor er språk viktig for integrering?	16
2.4	Det norske lovverket og språkopplæring.....	17
2.5	Hvem er ansvarlig for språkopplæring?	21
2.5.1	Introduksjonsprogrammet	21
3	Metode.....	23
3.1	Metodologi og forskningsdesign	23
3.2	Utvalg: kommuner og språktilbud	25
3.3	Anonymitet og beskrivelsen av metode.....	27
3.4	Intervju: metode og samtale	28
3.5	Andre etiske betraktninger.....	32
4	Internasjonal politikk og lokale språktilbud.....	34
4.1	Ukrainske flyktninger	35
4.2	Implikasjoner for norskspråktilbudene.....	35
4.3	Flyktninger som langtidsbosatte.....	38
5	Norskopplæring i Karlsøy, Lyngen og Storfjord	40
5.1	Lærerne og undervisningen	40
5.1.1	Fuller dager og variert undervisning	42
5.2	Små forskjeller, store effekter	44
5.3	Språktrening.....	46

5.4	Språkpraksis.....	49
5.5	Nytt politisk vedtak i Lyngen	51
6	Tilbud for arbeidsinnvandrere	53
6.1	Norskskiltbudene i Tromsø	53
6.2	Røde Kors	54
6.3	Caritas Tromsø og Svalbard	56
6.4	Frivillighet og (u)stabilitet.....	57
6.5	Tromsø voksenopplæring	60
6.6	Studieforbundet AOF	64
6.6.1	Muligheter for arbeidsinnvandrere.....	66
6.6.2	Erfaringer med virtuell undervisning	69
6.7	Muligheter for Karlsøy, Lyngen og Storfjord	70
7	Norskopplæring som en integreringsarena.....	73
7.1	Det sosiale i klassen er viktig	73
7.2	Norskopplæring som en møteplass for flyktninger	75
7.3	Kulturelle matkvelder i Lyngen.....	77
7.4	Ulike tilbud, ulik effekt på integrering	78
7.5	Språktrening og språkpraksis.....	79
7.6	Læreren sin rolle i integrering	81
7.7	Sette makt tilbake i sentrum	83
8	Konklusjon	86
8.1	Oppsummering	86
8.2	Hva er svaret?	90
8.3	Videre forskning	91
	Referanseliste	93
	Vedlegg 1: Intervjuguide til Karlsøy, Lyngen og Storfjord	98
	Vedlegg 2: Intervjuguide til norskskiltbud i Tromsø.....	99

1 Introduksjon

«Hvis kultur er et hus, da er språk nøkkelen til døren; til alle rommene.» (Hosseini, 2013, s. 362) blir unge Pari fortalt av sin far i romanen *Og fjellene ga gjenlyd*. Språk åpner dører til så mangt; til steder, til kulturer, og til tankene til medmennesker. Men språk er mer enn bare det. Benjamin Lee Whorf gikk så langt som å påstå at språk direkte påvirker, og til en stor grad bestemmer, vår oppfatning, opplevelse og tolkning av virkeligheten; det vil si at to mennesker som ikke snakker samme språk vil ha en helt ulike forståelse av virkeligheten (Christy, 2006). Selv om den mest ekstreme versjonen av denne teorien ikke får så mye støtte i dag, er det flere ting som tyder på at språk i det minste påvirker oppfattelsen av verden. For eksempel er det forskning som viser at språk kan ha en effekt på hvordan man oppfatter farger ut fra hvilke ord man har for ulike farger i språket sitt (He et al., 2019). Språk har også vært et fokuspunkt innenfor feministisk vitenskap hvor effekten av måten språk er skjønnnet på er sentralt. Her har tendensen vært å forstå språk som noe som ikke bare konstruerer virkeligheten, men samtidig reflekterer den (se bl.a. Litosseliti, 2013).

Ikke bare kan språk påvirke hvordan individer oppfatter verden rundt seg, men har også en sosial effekt hvor et språk kan samle mennesker, men også skape skiller. Språk er i stor grad en identitetsmarkør, og er i mange tilfeller en betingelse for tilhørighet. Dette ser man for eksempel med hvordan mange land, deriblant Norge, stiller krav til alle sine naturaliserte statsborgere om å kunne det nasjonale språket. Språk kan på denne måten både inkludere og ekskludere. Ved å for eksempel å stille språkkrav til nye statsborgere ekskluderer det de som ikke kan språket, men oppfyller alle andre krav. Samtidig tilrettelegger staten for at ulike grupper skal få opplæring i språket som er en måte å inkludere folk i samfunnet.

At innvandrere skal lære seg det norske språket er et tydelig ønskelig politisk mål, som henger sammen i det store med integrering. Integrering handler om at to eller flere ulike aktører skal komme sammen å tilpasse seg for å leve harmoniske liv sammen med hverandre. Mer konkret betyr det at tilflyttere skal bli en del av samfunnet de er bosatt i.

Innvandring og integrering får en litt annen tyngde i områder med få innbyggere. Rurale områder i Norge, og mange andre steder i spesielt Vest Europa, er preget av fraflytting.

Spesielt de yngre flytter vekk fra distriktene og inn mot byene og de større stedene. Denne befolkningsnedgangen er problematisk for mange små steder siden det er en trussel mot å kunne opprettholde nødvendige lokale tjenester. Kan innvandring da være løsningen? Og hvis så legger dette et ekstra press på små steder for å få tilflyttere til å bli boende der over lengere tid. Integrering er viktig for å skape en følelse av tilhørighet, som kan være avgjørende for om en person velger å bli.

1.1 Samme lov, ulike rettigheter

Integrering er noe den norske regjeringen eksplisitt anerkjenner som ønskelig for alle på lik linje. Men i det norske lovverket er det sånn at hvor man kommer fra og hvorfor man kommer til Norge har noe å si for hva slags krav som stilles og hva slags tilbud som er tilgjengelig. Å komme til Norge som flyktning er en veldig annen opplevelse enn å komme som arbeidsinnvandrer fra EØS. Fra hvordan hverdagen er i starten til hva man har av juridiske retter og plikter er ulikt mellom disse to gruppene, og innenfor norskopplæring er disse forskjellene fremtredende.

Siden språk er sentralt i alle samfunn, er dette et fokuspunkt for integreringspolitikk og -tiltak. Som nevnt stiller Norge språkkrav til de som skal søke om statsborgerskap, som vil si at denne gruppen har en plikt til å lære seg norsk. Flyktninger har for øvrig og plikt om å lære seg norsk, men de har også rett til opplæring, som betyr at de skal få norskundervisning gratis. Arbeidsinnvandrere har hverken plikt til å lære seg norsk eller rett til undervisning. I praksis betyr det at arbeidsinnvandrere i mye mindre grad lærer seg norsk, og at lokale norsktilbud er mye mer tilpasset behovene til flyktninger siden det er de som er hovedgruppen av deltagere i norskundervisning. Det eksisterer her en spenning mellom hva som er ønskelig politisk og hvordan norskopplæringen har utviklet seg i praksis. Selv om det hadde vært ønskelig å tilby alle norskopplæring, er lokale norsktilbud preget av at økonomiske midler er basert på hvor mange de er pliktig til å tilby gratis undervisning til, ikke hvor mange som har behov for det. Implikasjonene av dette er at arbeidsinnvandrere ikke bare må betale for opplæringen selv, men at de i praksis ikke har noe tilbud som er gjennomførbare.

At arbeidsinnvandrere ikke lærer seg språket eller får tilbud om å lære det, er et stort hinder for integrering. Dette var en av konklusjonen til forskningen gjort i forkant av prosjektet

«Tilflytterstrategi». «Tilflytterstrategi» er et integreringsprosjekt eid av Troms og Finnmark fylkeskommune og samarbeider med kommunene i Tromsregionen, Landsorganisasjonen (LO) i Norge, NHO Arktisk, NAV og UiT. Deres overordnet mål er å identifisere og innføre tiltak i kommunene og i arbeidslivet for å fremme integrering og bryte ned barrierer slik at (utenlandske) tilflyttere blir værende i kommunen over lengere tid. «Tilflytterstrategi» har som mål å utvikle en ny måte å tenke integrering på gjennom å utvikle kreative tiltak med fokus på samarbeid og samkjøring mellom det kommunale, det private, og det frivillige. De kommunene som er en del av prosjektet er Tromsø, Karlsøy, Lyngen, og Storfjord.

I forkant av dette prosjektet ble det gjort omfattende forskning som identifiserte utfordringer i forhold til arbeidsinnvandring fra perspektivene til kommunene, arbeidsgiverne, og arbeidsinnvandrerne selv. Språk, eller mangelen på språk, ble trukket frem som en av de største utfordring i alles perspektiv, og i den sammenheng blir norskopplæring vektlagt som et av de viktigste integreringstiltakene (Olchoviute, 2021; Troms og Finnmark fylkeskommune, 2021a, 2021b). Da jeg ble tilknyttet «Tilflytterstrategi» prosjektet gjennom min veileder på UiT, var det fremdeles i en planleggings- og forankringsfase hvor iverksetting av integreringstiltak ikke enda hadde begynt. Siden språk har blitt trukket frem som en av de viktigste integreringstiltakene, var norskopplæringen et godt sted å begynne. Jeg har valgt å fokusere på de små deltagerkommunene: Karlsøy, Lyngen og Storfjord. Dette er fordi disse distriktskommunene står ovenfor andre utfordringer enn byen Tromsø fordi stedene er så mye mindre. Dette preger norskopplæringen og alle aspektene av integreringsprosesser, slik at det er mest gunstig i sammenheng med denne oppgaven å undersøke distriktskommunene separat fra Tromsø.

1.2 Problemstilling

Med et mål om å forstå hvordan norskopplæring gjennomføres i de ulike kommunene og hva som finnes av muligheter for å gjøre norsktilbudene mer inkluderende for å fremme integrering i trå med målene til prosjektet «Tilflytterstrategi», har denne oppgaven følgende problemstilling:

På hvilke måter bidrar norskopplæringen til integrering i Karlsøy, Lyngen og Storfjord, og hvordan kan tilbudet utvides?

For å kunne svare ut denne problemstillingen, har jeg delt det opp i fire delspørsmål:

1. *Hva er konteksten til norskopplæringen i Karlsøy, Lyngen og Storfjord?*
2. *Hvordan ser norskopplæringen ut i Karlsøy, Lyngen og Storfjord?*
3. *Hvordan kan norsktilbudet nå ut til arbeidsinnvandrere?*
4. *Hvordan er norskopplæringen viktig for integrering i Karlsøy, Lyngen og Storfjord?*

Med invasjonen av Ukraina i fjor har det kommet mange flere flyktninger enn årene før. En tilstrømning med flyktninger legger press på kommunale tjenester, der blant norskopplæringen. Hvordan dette har påvirket kommunene og språkopplæringen og hva implikasjonene av en rask økning i antall bosatte er, er utgangspunktet man må starte med for å forstå hvordan norskopplæringen er organisert, strukturert og gjennomført. Det er hvorfor jeg vil først undersøke hva konteksten til norskopplæringen er, før jeg går videre og undersøker selve språktilbudene i de tre kommunene. Siden arbeidsinnvandrere er en gruppe som har blitt veldig tilsidesatt når det gjelder norskopplæring, er neste spørsmål jeg er interessert i å undersøke hvordan å nå ut til arbeidsinnvandrere med tanke på hvordan norsktilbudene i Karlsøy, Lyngen og Storfjord kan utvides for å ha et realistisk tilbud for dem. Til slutt er jeg interessert i å sette norskopplæringen i en større sammenheng og undersøke hva slags implikasjoner norskopplæringen har for integrering. Gjennom å undersøke språktilbudene fra et integreringsperspektiv vil jeg kunne gi svar på hvordan og på hvilke måter norskopplæringen i seg selv er en integreringsarena, hvem som har tilgangen til denne arenaen og hvordan flere kan få tilgang.

Før jeg går videre vil jeg raskt avklare hva som menes med norskopplæring. Norskopplæring eller -undervisning omtaler formell undervisning hvor en elev skal tilegne seg ny kunnskap, ofte fasilitert av en lærer. Dette er ikke det samme som norsk-/språktrening hvor fokuset er på å øve på språket med de ferdighetene man allerede har. Opplæring kan naturligvis inkludere elementer av språktrening, og motsatt, men når man snakker om ulike typer språktilbud er denne distinksjonen viktig. Med språk-/norsktilbud mener jeg da både opplæringstilbud og språktreningstilbud. Og når jeg snakker om norsktilbud er det ment å omfatte både det pedagogiske og den fysiske og sosiale settingen det foregår i.

1.3 Oppbygning av oppgaven

Dette prosjektet handler i stor grad om å kartlegge hva slags sosiale relasjoner norskopplæringen i distriktskommunene eksplisitt og implisitt kan fasilitere og legger til rette for. Jeg har nå introdusert tematikken i denne oppgaven og lagt frem problemstillingen min. Den videre oppbygningen av oppgaven blir som følger:

Jeg vil først legge frem det teoretiske rammeverket mitt og min innfallsvinkel inn i tema om mobilitet og det rurale, og hvordan det setter konteksten for integrering. Jeg skal så forklare hvordan integrering kan forstås gjennom et relasjonelt perspektiv og hva som er implikasjonene med et slikt perspektiv. Jeg går deretter dypere inn i hvorfor språk er viktig for integrering, før jeg forklarer hvordan lovverket fremmer og hindrer integrering og språklæring gjennom fordelingen av rettigheter og plikter.

I neste kapittel redegjør jeg for mine metodologiske og metodiske valg. Jeg skal forklare fra et teoretisk og et praktisk perspektiv hvorfor jeg har valgt å gjøre intervjuer, og jeg skal gi en grundig begrunnelse ovenfor utvalget mitt. Som sakt er fokuset på Karlsøy, Lyngen og Storfjord, men ut over dette er det fire ulike språktilbud i Tromsø som også blir undersøkt for å se hvordan de når ut til ulike målgrupper og hva norskopplæringen i de tre distriktskommunene kan lære av det. Disse tilbudene er drevet av Røde Kors, Caritas, Arbeidernes opplysningsforbund (AOF), og Tromsø Voksenopplæring.

Jeg begynner analysen min med et kapittel som beskriver effekten av den russiske invasjonen av Ukraina; hvordan denne krigen har ført til en ny flyktningkrise i Europa som har bidratt til en betydelig befolkningsøkning i Karlsøy, Lyngen og Storfjord og en stor økning i antall deltagere i norskopplæringen. Jeg skal forklare den store effekten dette har hatt på norsksktilbudene og implikasjonene for resten av kommunen. Deretter går jeg videre til å forklare hvordan norskopplæringstilbudene i distriktskommunene er i dag, med fokus på hva som gjøres likt og ulikt og hva implikasjonene av ulikhetene er.

I det følgende kapittelet skal jeg legge frem hvordan de fire forskjellige tilbudene i Tromsø er organisert for å nå ulike målgrupper. Jeg vil vise hvordan ulike typer norsksktilbud har både styrker og svakheter som må tas hensyn til hvis man vil implementere noen aspekter ved de tilbudene i distriktskommunene. I det siste analysekapittelet vil jeg knytte alt dette sammen med å diskutere hvordan norskopplæringen i seg selv er en viktig arena for integrering. Her

vil jeg diskutere hvordan det sosiale i klasserommet er viktig å ta hensyn til når man ser på hvordan norskopplæring bidrar til integrering, og hvordan dette har blitt påvirket av at det er mange nye elever hvorav alle er fra samme land. Jeg vil også forklare hvordan ulike typer tilbud og ulike aktiviteter innenfor samme tilbud har ulike effekter på integrering.

Til slutt vil jeg komme med konklusjon hvor jeg vill gi en oppsummering og forsøke å gi et konkret svar til problemstillingen min. Avslutningsvis vil jeg reflektere litt rundt hva man potensielt kan forske videre på.

2 Bakgrunn og teoretisk tilnærming

I dette kapittelet skal jeg legge frem mitt teoretiske rammeverk og jeg skal forklare de formelle rammene kommunene, språktilbudene, og deltagerne må navigere og operere innenfor. Først vil jeg gå litt dypere inn i konteksten til rurale områder; hvordan de er preget av fraflytting og samtidig internasjonal mobilitet. Jeg påpeker hvordan internasjonal migrasjon setter behovet for integrering sentralt, før jeg går videre med å konseptualisere begrepet. Her legger jeg frem en relasjonell forståelse av integrering som baserer seg på at integrering handler om relasjonell likhet. Siden da integrering handler om relasjoner, er kommunikasjon viktig. Jeg går derfor videre med å forklare på hvilke måter språk er viktig for integrering, før jeg legger frem hvordan det norske lovverket både kan fremme og hindre norskopplæring, og dermed integrering.

2.1 Mobilitet og migrasjon i rurale områder

Helt siden etterkrigstiden, og spesielt siden tidlig 2000-tallet har de demografiske trendene i Norge vært at flere flytter til byer eller tettsteder i nærheten av byer. De minst sentrale stedene i landet blir mer og mer forlatt. Slike kommuner har over lang tid opplevd fødselsunderskudd samt flere som flytter ut enn inn (Stortinget, 2020). En stadig reduksjon i befolkningen i Distrikts-Norge er kombinert med en økende alder på befolkningen, som betyr at blant annet tilgjengeligheten på arbeidskraft er truet. For liten tilgang på arbeidere skaper problemer når det gjelder å opprettholde tjenester og tilbud i kommunen som helse- og omsorgstilbud, skole og barnehage, og lokal industri.

Migrasjon vekk fra distriktene er ikke et særegent norsk fenomen, men noe som preger det rurale landskapet i mange utviklet land, spesielt i Vest-Europa (Collantes et al., 2014; Kasimis et al., 2010). Helt siden den industrielle revolusjonen har folk trukket inn mot byene i Europa i håp om bedre liv enn i landsbygdene. Det har da lenge vært en bevissthet rundt problematikken med befolkningsnedgang i rurale områder, noe som er like relevant i dag som noen gang. Ifølge SSB er det forventet at omtrent 40% av alle kommunene i Norge vil ikke ha

noen befolkningsvekst eller ha en negativ vekst mellom 2020 og 2050 (Leknes & Løkken, 2020), som viser hvordan distriktene kommer til å bli videre preget av fraflytting i fremtiden.

Mobilitet er ofte tenkt på i forhold til det urbane, men i en rural kontekst får det en litt annen betydning. Mobilitet er for det første som sagt en trussel siden beboere i større grad beveger seg vekk fra distriktene, en problematikk som byer sjeldent står ovenfor. Men med migrasjon kommer også muligheter for å øke befolkningen i de rurale områdene. I litteraturen blir ofte internasjonal innvandring sett på som en mulig redning for rurale områder truet av befolkningsnedgang. Collantes et al. (2014) viser i en kvantitativ studie hvordan tilflytting fra utlandet til rurale områder i Spania bidro betydelig til å redusere befolkningsnedgangen. Også i Sverige viser Hedberg og Haandrikman (2014) hvordan internasjonal migrasjon har vært viktig for å opprettholde befolkningen i distriktene.

Ikke bare har forskning på internasjonal migrasjon til rurale steder vist at det har demografiske effekter, men også at det har konkrete sosioøkonomiske effekter. En studie i Hellas så på hvordan tilstrømming av utenlandsk arbeidskraft, hovedsakelig fra Albania, gjorde det mulig for distriktene å utvikle andre økonomiske aktiviteter annet enn landbruk, som har bidratt til å utvikle den greske økonomien (Kasimis et al., 2010).

Gjennom en studie av kommunen Herøy, viser Aure, Førde og Magnussen (2018) hvordan arbeidsinnvandring er viktig for å kunne opprettholde en viss stabilitet i samfunnet, spesielt med tanke på å drive lokal industri og tjenester som skole, barnehage, butikker, osv. Likevel ser de at forholdet mellom migrasjon og stabilitet er komplekst, og at økt innvandring bringer med seg nye utfordringer, spesielt i forhold til manglete eller segregerte boliger og et økt behov for sosiale tjenester. Aure, Førde og Magnussen (2018) har som utgangspunkt at steder er dynamiske og preget av konstant endring, i tråd med Milbourne og Kitchen (2014) som argumenterer for at mobilitet er det som driver endring i rurale kontekster, og at mobilitet er like sentralt for å forstå det rurale som det urbane. Ved å bygge på Doreen Massey sin relasjonelle forståelse av sted (Massey, 2005), forklarer de at rurale steder blir skapt og gjenskrapt gjennom interaksjoner. Sted er med andre ord ikke noe som er fast, men er dynamisk og alltid i endring. Det følger da at alle og alt som beveger seg gjennom et sted bidrar til konstruksjonene av stedet. Dette er konteksten Aure, Førde og Magnussen og Milbourne og Kitchen foreslår at vi må forstå migrasjon i.

I sin studie av distrikts-samfunn i Wales finner Milbourne og Kitchen at det er et klart to-veis forhold mellom mobilitet og dynamikken på stedet, her inkluderer mobilitet også hverdagsmobilitet som for eksempel reisevei til og fra jobb hvor de så at blant annet mangel på kollektivtransport preger hverdagene til befolkningen (Milbourne & Kitchen, 2014). Det forskningen deres også belyser er hvordan lokalbefolkningens aksept av eller motstand til tilflytting er knyttet til deres stedsforståelse. De fant at flere som hadde vært bosatt på samme sted over lang tid så på innvandring som noe negativt fordi det blant annet kan undergrave samhold og true etablerte sosiale normer (Milbourne & Kitchen, 2014). At innvandring kan oppleves som en trussel handler i stor grad om at de utfordrer eksisterende stedsforståelser blant lokalbefolkningen.

For å forstå hvordan spesifikke stedsforståelser kan ha ulike effekter, har Jo Little undersøkt hvordan rurale stedsforståelser påvirker mulighetene kvinnene i rurale samfunn har. Både i akademisk og populær litteratur kan man gjenkjenne ideen om 'bygde-idyll'. «Rural idyll» som Little kaller det er et konsept som inneholder utfyllende kulturelle representasjoner av hvordan livet på landet er (Little & Austin, 1996). Kulturelle representasjoner av 'bygde-idyll' er preget av at nostalgi for en tidligere tid og flukt fra byens modernitet (Short, 1991, referert i Little & Austin, 1996, s. 101-102); et ukomplisert liv basert på tradisjonelle verdier, hvor sosiale relasjoner er sterke og harmoniske (Little & Austin, 1996). Elementene av kulturelle representasjoner av 'bygde-idyll' har vært svært stabile og har blitt opprettholdt gjennom litteratur og kunst (Little & Austin, 1996). På grunn av stabiliteten til slike representasjoner er endring ofte en trussel, og hvis vi følger Milbourne og Kitchen sitt resonnement at mobilitet er driveren til endring i rurale områder, skaper og opprettholder representasjoner om 'bygde-idyll' ideen om at innvandring er en trussel.

Å stille seg kritisk til ideen om 'bygde-idyll' er noe Little og Austin oppfordrer sterkt til. For som i Wales hvor klassiske stedsforståelser om rurale områder bidro til at beboere var negativt innstilt til innvandring, viser Little i to ulike studier hvordan 'bygde-idyll' representasjonen av rurale steder har negative konsekvenser for rurale kvinner. Slike klassiske representasjoner av 'bygde-idyll' er, som Little og Austin påpeker, refleksjoner av opplevelsene til de rike og mektige, og slike representasjoner er med på å opprettholde maktforhold i samfunnet. Representasjoner av 'bygde-idyll' opprettholder tydelig klasseskiller, men er også bygd på kjønnete maktforhold. Little og Austin viser hvordan tradisjonelle kjønnsroller er innebygd i forståelsen av rurale liv og at det påvirker forventningene til

morskap og kvinners ansvar i hjemmet, som har påvirkning på mulighetene kvinner har blant annet på arbeidsmarkedet i rurale samfunn i England (Little og Austin, 1996).

Little bygger videre på dette sammen med Panelli og Kraack, hvor de undersøkte forholdet mellom kvinners følelse av trygghet og deres opplevelse av det rurale. De fant at varige ideer om fellesskap, vennskap, omsorg og trygghet var sentrale for kvinners forståelse av det rurale i samsvar med representasjoner av 'bygde-idyll', men samtidig var det et voksende problem at kvinner ikke følte seg trygg (Little et al., 2005). De argumenterer for at en positiv rural stedsforståelse kan overskygge usikkerhet og frykt følt på av kvinner samt undergrave eksistensen av ekte farer.

Gjennom et kritisk perspektiv på hvordan stedsforståelser er konstruert og hvordan det kan skape sosiale barrierer åpner det opp for å forstå sted som noe som blir til fremfor noe som objektivt eksisterer. Dette er da et skift mot et relasjonelt perspektiv på sted, hvor et sted er konstruert gjennom (sosiale) interaksjoner. Migrasjon er i stor grad det som bestemmer hvem som er til stede å samhandle med, både i det daglige og i det store med tanke på internasjonal migrasjon. Man kan si at mobilitet fasiliteter interaksjon, og at noen interaksjoner er avhengig av mobilitet, dermed for å kunne forstå det komplekse forholdet mellom sted og mobilitet trengs det et teoretisk rammeverk som setter disse interaksjonene i sentrum, slik et relasjonelt perspektiv på sted gjør. Jeg vil nå forklare hvordan vi kan forstå integrering av de som beveger seg til og fra steder innenfor disse rammene av et relasjonelt perspektiv.

2.2 Et relasjonelt perspektiv på integrering

Forståelsen av integrering har kommet en lang vei fra klassiske assimilasjonsteorier som har forstått integrering som en lineær prosess, hvor immigranter over tid blir mer og mer like de andre i samfunnet (Garcés-Mascareñas & Pennix, 2016). Denne tilnærmingen til integrering som en en-veis prosess har blitt sterkt kritisert for mange ulike grunner som Safi (2011) oppsummer med tre kategorier: en en-veis forståelse innebærer en implisitt forståelse av et homogent og sosialt harmonisk samfunn. Strukturelle ulikheter kan hindre integrering, noe som et en-veis perspektiv ikke tar i betraktning. Og en en-veis forståelsen av integrering tar ikke alvorlig pluraliteten i integreringsprosesser (Safi, 2011, referert i Garcés-Mascareñas &

Pennix, 2016, s. 3). Kritikken mot integrering som en en-veis prosess handler i stor grad om at rollen til vertssamfunnet blir undervurdert, eller i det mest ekstreme, oversett helt.

Integreringslitteraturen har i etterkant av denne kritikken vært preget av et skifte mot en forståelse av integrering som en to-veis prosess, hvor integrering handler både om hvordan migranter finner sin plass i et nytt samfunn og hvordan det nye samfunnet reagerer og påvirkes (Garcés-Mascareñas & Pennix, 2016). Garcés-Mascareñas og Pennix foreslår en definisjon av integrering som en prosess hvor en blir et akseptert medlem av samfunnet (Garcés-Mascareñas Pennix, 2016, s. 14). En slik definisjon mener de setter søkelys på forholdet mellom migrant og vertssamfunn, samt hvordan integrering er en dypt sosial prosess. Likevel har ikke denne definisjonen fullt inkorporert kritikken mot integrering som en en-veis prosess. Schinkel har kritisert forståelser som dette fra det perspektivet at ideen om 'samfunnet' er problematisk siden det implisitt innebærer en forforståelse av samfunn som enhetlig (Schinkel, 2010, referert i Garcés-Mascareñas & Pennix, 2016, s. 12-13), og dermed at migranter må assimilere for å bli akseptert som medlemmer (Garcés-Mascareñas & Pennix, 2016).

En definisjon som setter aksept i sentrum er reflektert i Klarenbeek sin teoretisering. Hun går videre og kritiserer forståelser av integrering som en to-veis prosess for at en slik forståelse ikke helt unngår feilene som fulgte med å se integrering som en-veis. Selv om mottaks-samfunnet blir tatt seriøst, viser Klarenbeek gjennom en omfattende litteraturgjennomgang at måten integrering blir konseptualisert på likevel legger mest av ansvaret til å integrere på migranter. Hun argumenter for at integrering på et fundamentalt nivå handler om relasjonell likhet hvor et samfunn er integrert når det ikke lenger er sosiale barrierer mellom legitime og ikke-legitime samfunnsmedlem (Klarenbeek, 2021). Her forsøker hun å skifte fokus vekk fra et antatt allerede-integrert samfunn og hvordan migranter handler for å integrere, for heller å rette søkelys på relasjoner som skaper og bryter ned sosiale barrierer.

Det Klarenbeek forsøker å tydeliggjøre i sin kritikk av integrering som en to-veis prosess er hvordan skille mellom 'de som skal integreres' og 'de som er integrert' er et kunstig skille som ikke reflekterer virkeligheten som er mer mangfoldig enn som så. Klarenbeek har fokus på sosiale barrierer mellom mennesker, noe som åpner opp for å ta mangfold og interseksjonalitet inn i betraktning. Interseksjonalitet er et begrep først introdusert av Kimberle Crenshaw, en svart amerikansk advokat. Begrepet omfatter ideen om at identitet er konstruert av mange dimensjoner, noen som gir fordeler og noen som kan medføre ulemper i

et samfunn, men at alle dimensjonene må sees i sammenheng med hverandre (Crenshaw, 1997). Det betyr at alle har ulike performative roller sammensatt av mange forskjellige aspekter, som betyr at alle har ulike forutsetninger og utgangspunkt når det gjelder å skape relasjoner.

Hvordan mennesker relaterer til hverandre er det som er sentralt for Klarenbeek. Integrering handler om alle de relasjonene som bidrar til å jevne ut relasjonelle ulikheter, det vil si ulikheter som påvirker hvordan noen forholder seg til andre på et sosialt og et individuelt nivå. Å se på integrering fra et relasjonelt perspektiv vil si å se hvordan aktører knytter nettverk og hvilke effekter dette har, da spesielt nettverk og relasjoner blant aktører med ulik sosial makt eller kapital.

Selv om ikke Klarenbeek eksplisitt anerkjenner likhetene med Massey sin teoretisering, er det mange paralleller. Klarenbeek sitt relasjonelt perspektiv på integrering handler om at sted ikke er noe fast eller konkret, og det trenger det heller ikke å være for å ha analytisk verdi, for alle aspektene av et samfunn blir konstant påvirket på noen måte av innvandring og da integrering som skaper konstant endring. Denne måten å forstå sted på er helt i tråd med et relasjonelt perspektiv på sted hvor sted er en møteplass og en arena for interaksjon. Sted er noe som blir til, ikke noe som er (Massey, 2005). Dette er slik vi må forstå sted for å kunne fullt ta høyde for hvordan integrering er en prosess som alle i samfunnet er en del av.

En relasjonell forståelse av integrering åpner også opp for å se integrering som mindre stedsbunnet. I 2011 kom Europa Kommissjonen med en ny definisjon av integrering som en tre-veis prosess mellom innvandrere, vertssamfunnet, og som de la til, landet migranten kom fra (European Commission [EC], 2011). De forklarte at stedene migranter kommer fra har betydning for integreringsprosessen blant annet gjennom potensielle forberedelser før avgang og støtte fra staten når de befinner seg i et annet land (EC, 2011). Forskning på transnasjonalisme og integrering viser at det er en sammenheng mellom integrering i et land og de transnasjonale båndene migranter har (Mügge, 2016). For eksempel viser Carling og Hoelscher gjennom en kvantitativ studie blant ti innvandrergupper i Norge hvordan økonomisk integrering er en av to faktorer som er avgjørende for om innvandrere sender penger tilbake til hjemlandet sitt, og hvor mye som sendes (Carling & Hoelscher, 2013). Økonomisk integrering i deres studie var sentralt for hvor mye økonomiske midler informantene hadde som viser hvordan integrering i Norge kan påvirke liv i andre land.

En annen studie basert på intervjuer med pakistanske innvandrere i Norge uttrykte informantene en følelse av lojalitet til to land, noe som de selv mente var uproblematisk, men at det ikke var perspektivet til den norske majoriteten. Studien viste videre at å forstå disse transnasjonale båndene til innvandrere er nøkkelen til å forstå migranters egen tilnærming til integrering i samfunnet de kommer til og dermed viktig for utvikling av integreringspolitikken (Bivand Erdal, 2013).

Et relasjonelt perspektiv på integrering kan inkorporere betydningen av landet/stedet innvandrere kommer fra i integreringsprosesser. Å åpne for å ta hensyn til interaksjoner og relasjoner som ikke er fysisk stedsbundet beriker integreringsforståelsen. Ikke bare gir det et mer holistisk bilde av opplevelsene til innvandrere, men det gir rom for å forstå hvordan landet man kommer fra påvirker utgangspunktet man startet fra i et nytt samfunn. Uten å ta hensyn til landet innvandrere kommer fra bygger man implisitt på en antagelse av at forholdene som gjorde at noen har migrert eller deres transnasjonale forbindelser ikke har betydning for integrering etter de har bosatt seg et nytt sted. Dette er en teoretisk fallgrube som ikke har empirisk støtte. Empirien viser at transnasjonale aktiviteter har en effekt på integrering (Mügge, 2016) og at transnasjonale bånd påvirker hvor lenge innvandrere blir på et sted (Dahinden, 2009, referert i Mügge, 2016, s. 119-120).

Videre kan man se at en relasjonell tilnærming har noen dypere teoretiske røtter. Et relasjonelt perspektiv følger en poststrukturalistisk tankegang, hvor det ikke finnes faste sosiale strukturer, men heller at slike strukturer er gjenstand for konstant forhandling og endring. Poststrukturalister har dermed et fokus på hvordan fenomen blir til og fenomenets konstitueringsprosesser (Søndergaard, 2000). Det vil si at hvordan vi tilskriver mening til verden rundt oss er helt sentralt. Men dette er ikke en apolitisk prosess. Poststrukturalister mener at makt ikke bare er begrenset til formelle institusjoner og hierarkier, men at det også finnes maktdynamikker som er innebygd i språk, kultur, og kunnskap, som opprettholdes gjennom sosiale praksiser og diskurser.

Poststrukturalistisk tenkning viser hvordan makt kan utøves gjennom diskurser som gir noen grupper privilegier, samtidig som de ekskluderer eller marginaliserer andre grupper. Poststrukturalister argumenterer også for at maktdynamikker er konstant i endring og rekonstruksjon, og at disse endringene kan skje gjennom kamp og motstand mot eksisterende makthierarkier, eller hegemoniske diskurser.

Et perspektiv på integrering som setter relasjonell likhet og legitimt medlemskap i sentrum skifter fokuset vekk fra å forstå integrering som en sum av en innvandrers deltagelse i samfunnet og heller mot å forstå hvordan underliggende makt strukturer i samfunnet både kan fremme og hindre integrering. Et slikt perspektiv er da i stand til å ta seriøst og forstå hvordan for eksempel rasisme og etnisitet spiller en rolle i hvordan integreringsprosessen utfolder seg. Rasistiske holdninger påvirker hvordan mennesker relaterer til hverandre, noe som da er helt sentralt for denne forståelsen av integrering.

2.3 Hvorfor er språk viktig for integrering?

Språk spiller en sentral rolle i kultur, identitet, statsborgerskap, tilhørighet, og de fleste sosiale relasjoner. Språk er en identitetsmarkør og kan både samle folk og skape skiller.

Nasjonalisme og regionalisme er eksempler på hvordan språk spiller en viktig rolle i å forene mennesker under en samlet identitet. Men det er også eksempler på hvordan det bidrar til å skape skiller, for hver gang en grense blir satt (enten fysisk, ideologisk eller sosiokulturell) er det noen som havner på utsiden. Rollen språk spiller i å adskille grenser mellom hvem som tilhører en nasjonal identitet og hvem som ikke gjøre det er noe man kan se i kravene som er stilt til nye statsborgere. I Norge er det krav om norskferdigheter for alle som søker statsborgerskap, et krav som ikke er unikt blant verdens land. Det viser hvordan det nasjonale språket blir brukt til å skape et tydelig skille mellom grupper som er bosatt i samme land. Det følger da at for å bli et legitimt medlem i nasjonen, med andre ord integrert, må vedkommende ha en hvis beherskelse av språket.

Språk er viktig for integrering for mange grunner. Språk har mange funksjoner som daglig kommunikasjon og er i tillegg en ressurs, spesielt i henhold til utdanning og arbeid (Esser, 2006). Esser forsøker å vise gjennom en metastudie sammenhenget mellom sosiale ulikheter basert på etnisitet blant innvandrere og deres kjennskap til språket i vertslandet, basert hovedsakelig på studier og statistikk fra Tyskland. Han trekker frem to områder hvor språkkunnskaper har tydelig påvirkning på mulighetene til innvandrere. Det første er innenfor utdanning, hvor språk har en betydningsfull effekt på akademisk prestasjon både direkte og indirekte (Esser, 2006). Direkte har språk en klar effekt ved at å kommunisere tydelig er viktig for læring og forståelse, og mer indirekte tyder alt på at den etniske og lingvistiske

sammensetningen av klassen en viktig faktor som påvirker skoleprestasjonene til innvandrere (Esser, 2006, s. 98).

Det andre området trukket frem av Esser som sterkt påvirket av en innvandrers språkkunnskaper er i jobbmarkedet. Lavere språkkunnskaper blant innvandrere er assosiert med lavere sjanser til å finne jobber eller få en høyere stilling, i tillegg til lavere lønn. Dette skaper en sårbarhet på jobbmarkedet som er forsterket gjennom diskriminering opplevd av innvandrere i varierende grad (Esser, 2006).

Sammenhengen mellom sårbarhet i arbeidsmarkedet og språkkunnskaper i Norge er undersøkt av Friberg, Lund og Geiger. I en rapport gjort for Fafo, viser de hvordan det er en sammenheng mellom norskferdigheter og velferdsavhengighet. Gjennom intervjuer med hovedsakelig NAV-ansatte og arbeidsmigranter konkluderer de med at bruk av velferdsordninger er korrelert med usikre og dårlige arbeidsforhold (Friberg et al., 2013). Dette påvirker arbeidsmigranter, spesielt fra Øst-Europa, disproporsjonalt siden de blir rekruttert i stor grad for å fungere som billig og fleksibel arbeidskraft, som bidrar til å de i utgangspunktet er ekstra sårbar når det gjelder arbeidsmuligheter (Friberg et al., 2013, s. 85).

Rapporten viser også at i mange tilfeller jobber ikke-norsk talende sammen med andre som snakker samme morsmål. Dette er spesielt tilfelle i bygg og industri sektoren, hvor tolk ofte må brukes for å kompensere. At arbeidsmigranter ikke lærer seg norsk på arbeidsplassen, kombinert med et manglende språktilbud fra det offentlige, gjør at de ofte ikke får mulighet til å bruke kompetansen sin i andre bedrifter eller bransjer hvor det ofte blir stilt norskkrav fra arbeidsgiveren (Friberg et al., 2013, s. 86). Dermed er arbeidsmigrantene som ikke har grunnleggende norskkunnskaper sårbare på arbeidsmarkedet siden det er mange jobber de er utestenges fra.

2.4 Det norske lovverket og språkopplæring

«Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid», også kaldt integreringsloven, er loven som setter rammene for integrering av alle typer innvandrere. Integreringsloven definerer ansvarsområder, hvem som har hvilket plikter og rettigheter, rammene til introduksjonsprogrammet samt opplæring i norsk og samfunnskunnskap (Integreringsloven,

2020). Den sentrale rollen til norskkunnskaper for innvandrere er tydeliggjort helt i starten i lovens formål, hvor det står at "loven skal bidra til at innvandrere får gode norskkunnskaper [...]" for å fremme integrering (Integreringsloven, 2020, §1).

Som sagt, definerer loven hvem som har hvilke plikter og rettigheter, men hva betyr det? I bunn og grunn betyr det å ha rett at man har krav på noe fordi det er spesifisert i loven. Plikt er på mange måter motparten, det er noen man må gjøre i henhold til noe som står i loven (Boe & Gisle, 2022). Et godt eksempel på hvordan rettighet og plikt henger sammen er at en spesifisert gruppe innvandrere har rett til gratis språkopplæring, og dermed har kommunen en juridisk plikt til å tilby dette. Akkurat dette kommer jeg litt mer tilbake til, når jeg legger frem kommunen sitt ansvar.

I integreringsloven i forhold til norskopplæring, kan innvandrere grovt sett deles i tre kategorier: de som har rett og plikt, de som har bare plikt, og de som har hverken av delene. Det å ha en rett og plikt til norskopplæring betyr at individet må lære seg norsk, og samtidig at statlige organer er juridisk pålagt å tilby et gratis norskopplæringstilbud. I forhold til norskopplæring er det kommunen som har hovedansvaret. De som har rett og plikt er alle mellom 18 og 67 år som har fått opphold i Norge hvor oppholdstillatelsen «danner et grunnlag for permanent oppholdstillatelse» (IMDi, 2022a). Dette er basert på et av følgende grunnlag: de er har fått godkjent asylsøknad, er flyktninger eller har opphold på grunnlag av andre humanitære grunner, deres familiemedlemmer, familiemedlemmer til personer med permanent oppholdstillatelse, eller familiemedlemmer til norske eller nordiske borgere (Integreringsloven, 2020, §26; IMDi, 2022b).

Dem som har bare plikt må lære seg norsk, men har ikke noe rett til et gratis opplæringstilbud. Denne gruppen omfatter alle som har oppholdstillatelse basert på arbeid eller skal søke om statsborgerskap (og ikke er del av gruppen nevnt i avsnittet over). Dette er lovfestet i utlendingsloven (2008, §23 & §25) og omfatter i all hovedsak alle arbeidsinnvandrere fra land utenfor EØS (Integreringsloven, 2020, §28). Kort oppsummert, de som har rett og plikt er dem som har grunnlag for å få permanent oppholdstillatelse før de ankommer landet, slik som flytninger og familiemedlemmer. De som bare har plikt derimot, kan oppsummeres som de som skal eller må i fremtiden søke om permanent oppholdstillatelse eller statsborgerskap, som de som kommer til landet på midlertidig arbeidstillatelse.

Når det gjelder hvem som har rett og hvem som har plikt til å lære norsk er det en gruppe som havner utenfor loververket, nemlig innvandrere fra EØS. Denne gruppen mennesker, som hovedsakelig består av arbeidsinnvandrere, har verken rett eller plikt når det gjelder å lære seg norsk, og uten en lovfestet rett eller plikt til norskopplæring får de heller ikke benytte seg av det gratis språktilbudet som blant annet flyktninger har. Grunnen til at innvandrere fra EØS land ikke får tilbud om gratis norskopplæring er at staten ikke kan pålegge dem å kunne norsk siden dette kan hindre fri flyt av arbeidskraft innenfor medlemslandene, noe som strider med EØS avtalen (Språkrådet, 2018, s. 15).

Hva er så implikasjonene av at noen ikke får et gratis språkopplæringstilbud? Ifølge rapporten til Rambøll og Randen er Norge det eneste nordiske landet hvor innvandrere fra land i EØS ikke får tilbud om gratis norskopplæring (Rambøll & Randen, 2021). Det at denne relativt store gruppen ikke får et slikt tilbud har noen store implikasjoner for integrering i det norske samfunnet. Hvis man ser på statistikken så er 15% av Norges befolkning innvandrere, og ut av denne andelen er nesten halvparten fra land i EØS (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2023a). Dette betyr at nesten halvparten av innvandrere i Norge ikke har rett til gratis språktilbud eller har en plikt til å oppsøke det selv, som viser at det er en veldig stor andel av nyankomne som faller utenfor et sentralt og lovfestet integreringstiltak.

Det at innvandrere fra EØS ikke får tilbud om gratis norskopplæring fører til at det denne gruppen deltar mindre i organisert språkopplæring og -trening sammenlignet med andre innvandrergupper som har tilgang på gratis tilbud. Dette er også påvirket av at innvandrere fra EØS føler at de i større grad ikke har behov for norsk siden de klarer seg ofte i arbeidslivet med engelsk eller morsmålet sitt. Flere opplever også at arbeidsgivere ofte ikke oppfordrer ansatte til å lære seg norsk som er en stor barriere i forhold til motivasjonen de må ha for å ta initiativ for å sørge for sin egen språkopplæring (Rambøll & Randen, 2021).

At de nyankomne ikke bare må finne et godt språktilbud, men at de også må betale for det selv er en stor barriere for mange arbeidsinnvandrere fra EØS siden kurs ofte er velig dyre og intensive. De som likevel velger å betale for språkopplæring kan oppleve at de bra kursene ofte er dyrere. De billigere alternativene har ofte ikke blitt kvalitetssikret på lik linje med de dyrere språktilbudene som har blitt godkjent av Kompetanse Norge (Rambøll & Randen, 2021).

Kompetanse Norge er en del av direktoratet for høyere utdanning og kompetanse som er underlagt kunnskapsdepartementet. En av deres hovedoppgaver er å regulere og kvalitetssikre norskopplæring for innvandrere, som inkluderer å produsere en læreplan for norskopplæring på ulike språkferdighetsnivåene etter det europeiske CERF skalaen. Dette er en skala som klassifiserer nivået på en person sin språkkompetanse, hvor A1 og A2 er nybegynner nivå (1 er lavest), B1 og B2 er mer viderekommende nivå, og C1 og C2 er det høyeste nivået (Council of Europe, 2023). De innvandrerne som har rett på gratis norskopplæring, har da rett til opplæring i henhold til læreplanene lagd av Kompetanse Norge (Integreringsloven, 2020; Rambøll & Randen, 2021). Kompetanse Norge har også en annen viktig funksjon som ble nevnt over; de er ansvarlig for å kvalitetssikre norskopplæring som blir gitt av ulike aktører. Det finnes en rekke ulike språkopplæringstilbud som er godkjent av Kompetanse Norge, de fleste av disse er private aktører (Rambøll & Randen, 2021, s. 30).

Å bli godkjent av Kompetanse Norge viser at språktilbudet har gjennomgått en form for kvalitetssikring i forhold til at kurset oppfyller de juridiske kravene satt til norskopplæring av innvandrere. En del av denne godkjenning handler om og om kvalifikasjonene til lærerne. For at en lærer skal være godkjent av Kompetanse Norge til å undervise i norsk og samfunnskunnskap må de ha pedagogisk kompetanse samt formell utdanning innenfor norsk som andrespråk (Integreringsloven, 2020, §39; Vik, 2021). Dette kravet til formell kompetanse blant norsklærere ble skjerpet og tydeliggjort i integreringsloven som erstattet den eldre introduksjonsloven i 2020. Disse kravene er relativt nylig innført og en ordning hvor eksisterende lærere kan etterutdanne seg er på plass frem til 2029 (Vik, 2021). Det blir det viktig at lærer gjør for at kommunene og andre aktører skal kunne opprettholde godkjente tilbud.

Godkjenning har også vært nødvendig for at deltagere på kurset skal kunne få timene med norskopplæring registrert i Nasjonalt introduksjonsregister som er måten norskopplæring har blitt dokumentert slik at innvandrere som har plikt til å delta kan vise til at de har gjort og gjennomført den nødvendige opplæringen (Rambøll & Randen, 2021, s. 17). Dette har vært spesielt viktig for innvandrere som søker eller skal søke om statsborgerskap eller utvidet oppholdstillatelse. Men fra oktober 2022 har regjeringen endret på disse kravene. Det stilles ikke lenger krav til å ha gjennomført noen form for norskundervisning, så lenge personen består norskeksamen. Men det stilles nå høyere krav til norskkunnskapene til innvandrere som søker om statsborgerskap. Før 2022 var det krav om å bestå eksamen på A2 nivå. Nå må eksamen bestås på et B1 nivå (Utlendingsdirektoratet [UDI], 2022).

2.5 Hvem er ansvarlig for språkopplæring?

Som nevnt, tydeliggjør integreringsloven ansvarsområdet til kommunene når det gjelder å tilby tjenester som introduksjonsprogrammet og opplæring i norsk- og samfunnskunnskap. Kommunenes ansvar er omfattende. Det er i all hovedsak de individuelle kommunene som har ansvar for å gjennomføre integreringstiltak for de som er folkeregistrert i deres kommune. Det innebærer at kommunen er ansvarlig for å ha et introduksjonsprogram for flykninger som inkluderer språk- og samfunnsopplæring (Integreringsloven, 2020, §8-18). I tillegg skal kommunene ha et tilbud om språk- og samfunnsopplæring for øvrige innvandrere (Integreringsloven, 2020, §26-37) som er drevet av lærere med relevant kompetanse (Integreringsloven, 2020, §39).

I norske kommuner er det voksenopplæringen som er organisasjonen som driver det kommunale norsktilbudet. Dette er finansiert i stor grad gjennom IMDi, hvor kommunen får midler basert på hvor mange av de bosatte i kommunen har rett til norskopplæring. Videre er kommunen også ansvarlig for å tilby et introduksjonsprogram.

2.5.1 Introduksjonsprogrammet

Introduksjonsprogrammet er som navnet tilsier en ordning som skal gi deltagerne en introduksjon til livet i Norge og de grunnleggende ferdighetene de trenger for å starte i arbeid eller i utdanning. Tidligere ble det nevnt hvem som hadde rett og plikt til norskopplæring, og dette henger sammen med hvem som deltar i introduksjonsprogrammet. De som har rett og plikt til å delta i introduksjonsprogrammet er alle de som har rett til norskopplæring og er mellom 18 og 55 år (Integreringsloven, 2020, §8-9).

Målet med introduksjonsprogrammet er at deltagerne skal bli klar for arbeidslivet eller videre utdanning, og kan vare alt fra tre måneder til fire år avhengig av om deltageren har gjennomført videregående skole eller ikke (Integreringsloven, 2020, §8-18).

Introduksjonsprogrammet skal minst inkludere de følgende fire elementene: opplæring i norsk, opplæring i samfunnskunnskap, kurs i livsmestring, og arbeids- eller utdanningsrettede elementer (Integreringsloven, 2020, §14). Den største delen er altså opplæring i norsk og

samfunnskunnskap, og det er det deltagerne i introduksjonsprogrammet bruker mest tid på. Det er presisert i lovverket at deltagelse i introduksjonsprogrammet skal være fulltid, men deltagerne har rett til "introduksjonsstønning" (Integreringsloven, 2020, §19). Det vil si at deltagerne får økonomisk støtte siden dette programmet er lagt opp med utgangspunkt i at deltagerne ikke har noen annen form for inntekt i samme periode.

Deltagelse i introduksjonsprogrammet kommer dermed med noen forpliktelser ovenfor både tilflytteren og kommunen. I integreringsloven er det fastsatt at disse forpliktelsene skal inngå i en «integreringskontrakt», hvor «[k]ontrakten skal angi kommunens og deltagerens gjensidige forpliktelser og deltagerens langsiktige mål.» (Integreringsloven, 2020, §16). Det deltageren forplikter seg til vil for eksempel være å delta på norskundervisning, og på sikt finne seg arbeid. Kommunen forplikter seg til å bistå i at deltageren når målene sine, som da vil være å tilby norskundervisning og for eksempel arbeidsveiledning og informasjon om arbeidslivet. Dette blir da det som styrer hverdagen til mange flyktninger som kommer til norske kommuner. I begynnelsen hvor norskopplæring er fokuset, er deltagerne forpliktet til å lære seg norsk på fulltid. Da de kommer litt videre i norskopplæringen sin vil de jobbe mot å skaffe seg lønnet arbeid.

At den enkelte kommunen står med hovedansvaret til å fasilitere integrering kan legge stort press på kommunale ressurser og åpner opp for store variasjoner i tilnærmingene til integrering. Siden ulike kommuner befinner seg i ulike situasjoner er det naturlig store variasjoner i demografiske sammensetninger og tilgjengelige ressurser som påvirker kommunens evne til å skape arenaer som promoterer interaksjon mellom ulike grupper i samfunnet, da spesielt mellom tilflyttere og de som har bodd der over lengere tid.

3 Metode

Jeg har nå lagt frem mine teoretiske innfallsvinkler og forklart den overordnet konteksten språkopplæring i distriktskommuner befinner seg i. For å kunne gå videre for å forstå norskopplæringstilbudene i distriktene og hvordan det påvirker integrering, trengs en måte å samle kunnskap. I dette kapittelet skal jeg derfor gjøre rede for hvordan mitt teoretiske perspektiv har påvirket de metodiske valgene som har blitt tatt, før jeg forklarer utfyllende akkurat hva de valgene er. Jeg vil og forklare utvalget av kommuner og tilbud før jeg reflekterer over de etiske hensynene som må tas og hvordan det kan gjøres når utvalget er lite.

3.1 Metodologi og forskningsdesign

Et relasjonelt perspektiv på integrering følger en poststrukturalistisk tankegang, med det at et samfunn er konstruert gjennom gjensidige møter og relasjoner. En av de største kritikkene mot måten integrering har blitt konseptualisert tidligere er at det bygger på en underliggende forståelse av at det finnes et allerede integrert samfunn som skal akkomodere nykommere samtidig som de og gjør endringer for å passe inn i dette antatte (nesten) harmoniske samfunnet. For å dermed ta denne kritikken seriøst, må man studere samfunnet på en måte hvor det ikke er antatt at det objektivt eksisterer, men heller at det er noe som konstant blir til og dermed i konstant endring. Å se på et samfunn som dynamisk, på samme måte som Doreen Massey ser på steder som dynamiske møtesteder, betyr at man ikke kan konstruere et skarpt skille mellom de som skal integreres og de som er integrert, men heller se på hvordan ulike aktører skaper relasjoner med hverandre på tvers av og innad i ulike grupper i samfunnet.

For da å kunne studere integreringsprosesser i et samfunn, følger det at man må bruke metoder som åpner opp for å se hvilke måter samfunnet og steder er dynamisk og hva som påvirker det. Siden dette handler om menneskelig interaksjon, er relasjoner sentralt. For å avdekke hvordan relasjoner blir til og utvikler seg må man ha et fokus på levde erfaringer. Alle forhold og alle relasjoner er unike; siden ingen to mennesker er like er det viktig at de metodiske valgene tar hensyn til det og forsøker å sette mangfold i sentrum.

Metoder som setter personlig erfaringer i sentrum er basert på å bli kjent med informantene; som forsker å skape en relasjon med dem. Samtaler er dermed viktig, eller intervju som det og kan bli kalt. Gjennom intervjuer kan man få et rikt innblikk i opplevelsene og erfaringene til ulike personer. Man kan få vite hva som driver dem og hva som hindrer dem. Og gjennom å lære om hvordan personer opplever den verden de lever i, kan man bygge kunnskap om hvordan de større samfunnsstrukturene blir skapt og gjenskapt.

Med dette som grunnlaget mitt, er min forskning intervjubasert. Jeg har fokus på å samle erfaringer for å forstå norskopplæringstilbudene fra perspektivet til dem som driver og organiserer dem. Grunnen til at personlige erfaringer er viktig for dette prosjektet er at jeg håper på å ha en positiv påvirkning til å utvide norskskoletilbudene i distriktene, og da må det ta utgangspunkt i hva som er mulig å gjennomføre for dem som skal gjennomføre det. Det vil si at jeg er mindre interessert i muligheter og begrensninger i forhold til økonomiske midler enn for eksempel tilgjengelige lærere. Og det er fordi selv om økonomiske midler er en viktig faktor, er mer vesentlig å se på hva som er mulig fra for eksempel lærernes perspektiv siden det er et mer komplekst problem, og samtidig er det gjennomføringen som er det viktigste siden det er det som påvirker opplevelsen til deltagerne.

Over to uker har jeg kjørt fra Tromsø til Karlsøy, Lyngen og til Storfjord for å møte med informanter. Mellom disse tre kommuner gjennomførte jeg fem intervjuer med seks informanter. Alle som ble intervjuet jobbet i eller med voksenopplæringen i sine respektive kommuner. Deretter intervjuet jeg fem personer i Tromsø i forbindelse med deres roller i AOF, Caritas, Røde Kors, og Tromsø voksenopplæring. I intervjuene har jeg spurt om informantenes roller, hvordan språktilbudet er, både hvordan det er formelt strukturert og hvordan undervisningen gjennomføres i praksis. I intervjuene har jeg også spurt om ulike utfordringer informantene møter på, for eksempel i gjennomføring av undervisning, men også hva slags utfordringer organisasjonen de er tilknyttet møter på.

Forskningsdesignet mitt er tvers gjennom preget av at det er få informanter. Karlsøy, Lyngen og Storfjord er små kommuner som betyr at det er få som jobber med det samme. Når det gjelder norskopplæring så er det bare en til to lærere som jobber med det i hver av disse kommunene. For meg betyr det at det er i utgangspunktet bare en eller to som sitter på tilnærmet all kunnskapen om hvordan tilbudet er for innvandrere i dag. Dette byr på både muligheter og utfordringer. Få informanter betyr at man er mindre begrenset av praktiske ting som tid og ressurser, og kan dermed velge metoder som tilbyr dypere forståelser, som

intervjuer. Men det kan føre til utfordringer siden jeg blir avhengig av at de har tid og lyst til å la seg intervjues samt at de faktisk sitter på informasjonen jeg er ute etter, noe som kan true gjennomførbarheten av hele oppgaven min.

Jeg har reist rundt i Troms og intervjuet totalt 11 personer som er involvert i å tilby norskopplæring til innvandrere spredt mellom Karlsøy, Lyngen, Storfjord og Tromsø. Jeg vil først forklare beslutningsprosessen bak kommuneutvalget mitt. Jeg vil så komme med noen etiske refleksjoner rundt hvordan jeg presenterer informantene som jeg mener er viktig for å beskytte deres anonymitet, før jeg diskuter intervju som metodevalg og beskriver hvem informantene er og hva jeg spurte dem om.

3.2 Utvalg: kommuner og språktilbud

Min tilknytning til integreringsprosjektet «Tilflytterstrategi» er det som har avgjort hvilke kommuner jeg fokuserer på. Som nevnt innledningsvis er dette et fylkeskommunalt prosjekt med mål om å utvikle måten man jobber med integrering på, med fokus på å forbedre opplevelsen av å komme til deltagerkommunene i håp om at tilflyttere skal bli boende der så lenge som mulig. Tromsø, Karlsøy, Lyngen og Storfjord er de fire deltagerkommunene, og jeg vil derfor forklare nå hvorfor denne oppgaven ikke inkluderer Tromsø på lik linje med de tre mindre kommunene.

Jeg har valgt å fokusere på bare distriktskommunene på grunn at nettopp det: de er distriktskommuner. I hele Tromsø kommune bor det nesten 78 000 mennesker (SSB, 2023b), mens i Lyngen, den mest folkerike av de andre tre distriktskommunen er det 2700 innbyggere (SSB, 2023c). Storfjord, som er minst, har ikke en gang 2000 innbyggere (SSB, 2023d). Distriktskommuner, som Karlsøy, Lyngen og Storfjord, kjennetegnes med at de har et «lite arbeidsmarked og liten tilgang til private tjenester» eller at det er langt å reise til større arbeidsmarkeder eller tilgang på tjenester (Stortinget, 2020). Tilgangen på tjenester er en av de store forskjellene mellom Tromsø og de øvrige tre kommunene som språkopplæring er et godt eksempel på. I distriktene er det bare voksenopplæringen som tilbyr noen form for fysisk norskundervisning, mens i Tromsø finnes det flere alternativ gjennom private og frivillige tilbydere. Dette er tilbud som de utenfor Tromsø har vanskeligheter med å utnytte på grunn av store fysiske avstander.

Videre er det ikke bare tilgangen på tjenester som gjør Karlsøy, Lyngen og Storfjord annerledes enn Tromsø. Distriktskommunene stor ovenfor andre utfordringer enn byen Tromsø. En av de største er fraflytting. Karlsøy, Lyngen og Storfjord har opplevd negativ befolkningsutvikling mer eller mindre helt siden 50-tallet (SSB, 2023e), mens Tromsø, siden 60-tallet, har hatt konstant positiv vekst (SSB, 2023e). Disse ulikhetene i befolkningsvekst betyr at stedene på et vis står ovenfor motsatte utfordringer. Tromsø må planlegge for vekst, mens de andre tre kommunene må finne måter å bruke de få ressursene som er tilgjengelig på best mulig vis. Karlsøy, Lyngen og Storfjord står ovenfor en utfordring hvor det er begrenset, ofte for lite, arbeidskraft for å opprettholde alle tjenestene i kommunen, både private og offentlige. Denne mangelen på arbeidskraft blir videre forsterket av den økende alderen på den norske befolkningen, noe som særlig rammer distriktene. I en stortingsmelding estimeres det at innen 2040 vil mer enn hver tredje innbygger være over 70 i mange av distriktskommunene (Stortinget, 2020). Dette betyr at kommunene opplever en svak aldersbæreevne, som er forholdet mellom de som er i jobb og pensjonister (Stortinget, 2020). Svak aldersbæreevne skaper utfordringer i både privat og offentlig sektor. Spesielt vil helse- og omsorgs sektoren slite med mangel på personell med en aldrende befolkning.

Fraflytting er ikke noe Tromsø kommune opplever, men opplever heller en fortetting av folk, da spesielt på Tromsøya. Det er mange flere ressurser og tilbud tilgjengelig innenfor de fleste arenaer i Tromsø, noen som ikke er tilfellet i distriktene. På grunn av de ulike situasjonene Tromsø og distriktskommunene befinner seg i blir det ugunstig å inkludere Tromsø på lik linje med Karlsøy, Lyngen og Storfjord. En videre grunn til dette er også at undersøkelsen av Tromsø vil ta mye plass og tid siden institusjonene og organisasjonene i Tromsø er større og dermed mer komplisert, noe som kan overskygge distriktskommunene som er like stor del av prosjektet.

Likevel har jeg valgt å gjøre datainnsamling i Tromsø. Jeg har intervjuet informanter fra fire ulike språktilbud for å forstå hva forskjellige typer tilbud gjør for å nå ut til ulike målgrupper. Med en fast tidsbegrensning var det fokus på at utvalget av øvrige språktilbud i Tromsø skulle representere et så stort mangfold av typer tilbud som mulig. Først var det ønskelig å undersøke frivillige tilbud, og da er det to som står frem i Tromsø. Røde Kors har lang erfaring med språkkafe som tiltrekker mange deltagere og frivillige, og de har dermed bygget seg opp et solid erfaringsgrunnlag. Caritas Tromsø og Svalbard er og et frivillig tilbud, men som tilbyr full opplæring. Siden de tilbyr språkopplæring og ikke bare språktrening vil de ha andre erfaringer enn Røde Kors som vil være interessante. Det er et stort mangfold av

frivillige språktreningsaktiviteter i Tromsø som alle har sine verdifulle erfaringer, men med å se på Røde Kors og Caritas sine tilbud får jeg et innblikk i hvordan to veldig ulike tilbud kan drives av frivillighet.

Videre er studieforbundet AOF en del av utvalget mitt. Dette er en ideell organisasjon som jobber med kompetanseheving i arbeidslivet, hvor norskundervisning for utenlandske arbeidstakere spiller en stor rolle. Siden denne organisasjonen jobber eksplisitt med arbeidsinnvandrere var det veldig interessant å finne ut av hvordan de gjør dette og hva slags erfaringer de har med ulike norsktilbud. Til slutt har jeg valgt ut voksenopplæringen i Tromsø som et av tilbudene. Gjennom dataen som ble samlet i Karlsøy, Lyngen og Storfjord ble det tydelig at små forskjeller i situasjonen til tilsynelatende veldig like organisasjoner hadde store effekter. Derfor ble det relevant å inkludere voksenopplæringen i Tromsø for blant annet å ha et sammenligningsgrunnlag for de ulike kontekstene til tilbudene i byen Tromsø sammenlignet med distriktskommunene.

3.3 Anonymitet og beskrivelsen av metode

Det som er vanlig er å diskutere forskningsetiske hensyn til slutt etter alle metodiske valgene er forklart, men siden mitt empiriske arbeid er så preget av et lite utvalg er det viktig å ta hensyn til anonymitet i hvordan jeg presenterer informantene mine. I de tre distriktskommunene har jeg til sammen intervjuet seks ulike mennesker. Dette er alle mennesker som jobber i voksenopplæringen i en eller annen kapasitet. Siden det er veldig få mennesker som potensielt lett kan spores er den noen grep jeg har tatt i fremleggingen av metoden for å bevare anonymiteten til informantene på best mulig vis, annet enn så klart å ikke oppgi navnene deres. For det første vil jeg ikke spesifisere hvordan de seks ulike informantene er fordelt ut over de tre kommunene slik at det ikke vil være mulig å vite hvor mange i hver kommune jeg har snakket med, annet enn at jeg har snakket med minst en på hvert sted. For det andre vil jeg heller ikke nevne hva deres rolle i voksenopplæringen er ut over at det har med språkopplæring å gjøre. Dette gjelder også for de ulike informantene fra organisasjoner i Tromsø. Og for det tredje vil jeg ikke dele noen av informantenes kjønn. Dette er et grep jeg gjør for det er flere kvinner enn menn som jobber innenfor utdanningssektoren noe som potensielt gjør mannlige informanter lettere å gjenkjenne eller spore.

Før jeg går videre vil jeg også påpeke at ingen av informantene snakker på vegne av organisasjonen de tilhører. De ble spurt om å delta på det grunnlaget at jeg ville høre om deres personlige erfaringer og jeg kan dermed ikke si at det som er sagt er representativt for perspektivet til organisasjonen. Informanter uttrykte seg ikke negativt om organisasjonen de jobbet for eller sa noe som kan tyde på at de har et perspektiv som motstrider organisasjonen sitt, men med positive som med negative utsagn er det viktig å presisere at de bare snakker på vegne av seg selv.

3.4 Intervju: metode og samtale

Intervju er, som Tanggaard og Brinkmann sier, å bruke samtale som forskningsmetode. Dette er en av de mest brukte metodene innenfor kvalitativ forskning siden det er en metode som gir «innblikk i menneskelige opplevelser fra deres ståsted» (2012, s. 19). Gjennom intervju kan man som forsker få informasjon om blant annet holdninger, verdier og meninger som andre metoder ikke kan avdekke (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Måten forskere har tilnærmet seg intervju som metode kan stort sett deles i to: fenomenologisk orientert eller diskursivt orientert. En fenomenologisk orientert tilnærming har som mål å beskrive hvordan fenomen oppleves, mens en diskursanalytisk orientering fokuserer mer på hvordan fenomen beskrives gjennom intervjuet (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Min tilnærming er mer fenomenologisk orientert blant annet siden et sentralt aspekt for å kunne svare ut problemstillingen min er å finne hvor mye/lite tilgjengelige ressurser det finnes blant de ulike aktørene. Det kommer i stor grad ned til hvordan hverdagene til de som jobber med språkopplæring er, så et av målene med intervju som metodisk valg er å kunne beskrive arbeidshverdagen til informantene fra deres ståsted.

Det er flere fordeler med intervju som metode. Den største fordelen med intervjuer er allerede diskutert, og det handler om at intervju kan gi en dypere innsikt i en persons holdninger, oppfatninger og opplevelser. Videre er intervjuer en fordelaktig metode hvis man er interessert i sensitive temaer eller tematikk som kan være vanskelig å snakke direkte om. En siste fordel med intervjuer er at de baserer seg på at informanten skal bruke sitt språk og sin måte å ordlegge seg. Hvilke ord som blir brukt er viktig, og gjennom intervjuer som en

samtale-basert metode får informanten friheten til å ordlegge seg på den måten som kommer mest naturlig for dem.

Likevel er det viktig med en bevissthet rundt intervjuets begrensninger. For det første er informasjonen som kommer frem i intervjuet avhengig av forholdet mellom informant og forsker. Som enhver samtale er de interpersonlige faktorene viktig for hvordan samtalen flyter og hva som blir snakket om, og for en forsker kan dette både hindre og fremme kunnskapsproduksjon. Spesielt i forhold til sensitive emner, men også generelt, er det som kommer frem i intervjuet avhengig av at informanten føler seg trygg; trygg på omgivelsene, trygg på forskeren på et personlig plan, men også føle seg trygg på at forskeren vil bruke det som blir sagt på ærlig vis uten at det har noen negative konsekvenser for informanten. For meg var det en utfordring å legge til rette for at informantene skulle være så komfortable som mulig i intervjuet siden jeg ikke hadde truffet dem på forhånd eller sett stedet intervjuet ville gjennomføres. Det var hovedsakelig to grep jeg tok for at informantene skulle føle seg trygg på meg og på intervju settingen: informantene valgt selv hvor intervjuet skulle finne sted, og jeg la opp intervjuguiden med tanke på hvordan rekkefølgen på spørsmålene ville påvirke informanten. Begge disse elementene vil bli diskutert i mer detalj under.

Jeg har nå lagt frem noen fordeler og ulemper med intervjuet som metode, men det finnes mange ulike typer intervju og jeg vil forklare hvorfor jeg har valgt det semistrukturerte intervjuet. Et semistrukturert intervju har den store fordelen at man kan kombinere veldig konkrete spørsmål med åpne og personlige oppfølgingsspørsmål. Dette er viktig for meg siden jeg er ute etter detaljert og konkret informasjon om hvordan språktilbudet organiseres og gjennomføres på tvers av flere aktører og da trenger jeg å stille like spørsmål til alle informantene. Samtidig er jeg veldig interessert i de små forskjellene og de personlige erfaringene og da må mine metodiske valg også inkludere muligheten for å tilpasse underveis i intervjuet når ny informasjon kommer frem.

Styrken til denne intervjuformen er mulighetene for oppfølgingsspørsmål, men på mange måter er kvaliteten av kunnskapsproduksjonene under intervjuet avhengig av at jeg som forsker kommer på gode spørsmål på stedet. Dette kan også være en sårbarhet. Det krever dermed en god forkunnskap angående hva slags tematikk jeg vil be informantene om å gå dypere inn i, siden tidsbegrensninger gjør det ikke realistisk å snakke om alt. Det krever også en bevissthet rundt hvordan jeg stiller spørsmål. Det er viktig å unngå ledende spørsmål for å

ikke påvirke svarene til informanten og for at de skal føle mer frihet til å bruke det språket de ønsker.

Som sagt er det 11 personer jeg har intervjuet. Seks av disse jobber i voksenopplæringen i Karlsøy, Lyngen og Storfjord. De andre fem jobbet for eller med organisasjoner i Tromsø: to frivillige og en ideell organisasjon, samt Tromsø voksenopplæring. Fra frivillige organisasjoner var det en informant som ble intervjuet i forbindelse med Røde Kors sin språkkafe, og en annen i forbindelse med språkoppplæringstilbudet til Caritas Tromsø og Svalbard. Det var en informant fra den ideelle organisasjonen AOF som ble intervjuet, og de siste to var ansatt i voksenopplæringen i Tromsø. De fleste intervjuene ble gjennomført på to-manns-hånd på deres arbeidssted. To intervjuer ble gjort digitalt, og et intervju ble gjort med to informanter til stedet da dette var noe de selv foreslo og at informantene føler seg komfortable er viktig for at de skal snakke mer åpent.

Siden et intervju er en sosial praksis er den sosiale konteksten viktig, men det er også den stedlige konteksten. Det stedlige og det sosiale påvirker hverandre og det har derfor betydning hvor intervjuet gjennomføres. I tråd med Donna Haraway og Bruno Latour, argumenterer Michael for viktigheten av å anerkjenne det materielle i sosial kunnskapsproduksjon (Michael, 2004). Michael har en aktør-nettverksteoretisk tilnærming og introduserer konseptet «co-agents» for å beskrive hvordan det materielle og semiotiske påvirker hverandre (Michael, 2004), noe som en forsker må ta seriøst gjennom hele forskningsprosessen. Dette grunnlaget om at det materielle og semiotiske ikke kan sees på som adskilt kan bygges på med Massey sin forståelse av sted som en møteplass for å forstå hvordan sted kan påvirke kunnskapsproduksjon. Et sted setter konteksten for sosiale interaksjoner og dermed har en effekt på hvordan aktørene samhandler. For at et intervju skal produsere best mulig kunnskap må informantene føle seg komfortable med å snakke om temaet. Et sted som noen kjenner godt og har tilbrakt mye tid på er et sted som man som regel føler seg mer rolig i. Dette var tanken bak ønske mitt med å intervju folk der de var. Det å møte dem på arbeidsplassene sine gjorde at de var mer komfortable, de trengte ikke bruke ekstra tid på reise, og siden det er deres 'territoriet' hadde de en større følelse av kontroll over intervju situasjonen. Samtidig kan det å snakke med folk om arbeidsstedet og arbeidsgiveren sin på deres arbeidssted kan ha gjort at selv om informantene følte seg komfortable, følte de at de fremdeles var på jobb og dermed mer varsom med å ytre seg negativt.

Jeg startet alle intervjuene med å spørre om informantenes rolle og arbeidsoppgaver. Siden den første biten av et intervju er avgjørende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160), valgte jeg å starte med å be om en helt konkret beskrivelse om hverdagene deres for at informanten skulle finne det lett å starte å snakke og dermed føle seg mer komfortable. Det de sa ble fulgt opp med andre spørsmål for at jeg skulle få et overblikk over hvordan dagene deres ser ut. Jeg gikk dermed videre med spørsmål om det spesifikke språktilbudet. Da var jeg ute etter helt konkret informasjon som hvor og hvor ofte det er kurs, hvem og hvor mange som kommer, hvem målgruppen for tilbudet er, og hva slags (hvis noen) andre språk-relaterte aktiviteter de arrangerer (som for eksempel språkkafeer). Jeg stilte mange oppfølgingsspørsmål om slike andre aktiviteter relatert til hvordan de arrangeres, hvem som kommer, og hva erfaringene deres med det har vært.

I intervjuene, spesielt med informantene i Lyngen, Karlsøy og Storfjord, stilte jeg også spørsmål om selve undervisningen, blant annet hvordan lærerne la opp undervisningen i klasserommet, hva de brukte av pensum og bøker, samt mer åpne spørsmål om måter de varierte undervisning på, og hva slags erfaringer de har med gjennomføringen av et opplæringsløp. Ved å bruke åpne spørsmål sørget jeg for at informantene fikk rom til å selv bringe frem det de mente var viktig. Åpne spørsmål om erfaringer ga også rom for informantene til å reflektere høyt rundt hva de mente var bra og hva som var utfordrende. Naturligvis fokuserte noen informanter mer på det positive, mens andre fokuserte mer på utfordringene, noe som jeg mener viser til viktigheten av å intervju flere personer selv om de kanskje har like roller for å kunne begynne å danne seg et fullstendig bilde av fenomenene som blir beskrevet.

Kvale og Brinkmann foreslår at man ender intervju med en «debriefing» hvor man gir informanten rom til å si noe de ikke fikk sagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161), og at man forsørger seg om at informanten ikke har egne spørsmål. I tråd med dette, var det følgende det siste spørsmålet jeg stilte alle informantene mine: «er det noe jeg ikke har spurt om eller som du ikke har fått sagt?». De fleste ble litt betenkt om kom som regel ikke på noe, men i flere av intervjuene var det likevel ting de kom på helt til slutt etter at intervjuet var formelt avsluttet.

3.5 Andre etiske betraktninger

Anonymitet og informert samtykke er to sentrale begrep for å gjøre forskning på en etisk måte. Jeg var litt inne på anonymitet tidligere, men dette er noe som må utdypes for det er spesielt relevant for mitt prosjekt. For hvordan kan man bevare anonymiteten til noen som kan relativt lett gjenkjennes og spores? Og hvis ikke anonymitet kan garanteres, hva må tas hensyn til? Som sagt vil jeg ikke oppgi navn, stilling, eller kjønn til noen av informantene. Informantene vil bare refereres til basert på hvilken kommune eller organisasjon de jobber i.

Viktigst av alt er å ha et realistisk syn på hvorfor anonymitet er viktig. Ifølge Ryen har en forsker et etisk ansvar ovenfor sine informanter til å beskytte dem (Ryen, 2004); at det ikke vil ha noen negative konsekvenser for noen å delta i min studie. Med tanke da på at anonymitet kan være vanskelig å oppnå må jeg ha fokus på hvordan jeg legger frem utsagnene deres og min analyse, og rette den potensielle kritikken mot de større sosiale og formelle strukturene de opererer innenfor og ikke mot dem som personer.

Etiske hensyn påvirker også hvor god selve forskningen blir. Siden et intervju er en sosial praksis er relasjonene mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet betydningsfullt for kunnskapen som blir produsert og presentert i løpet av intervjuet. Da å ikke ha det klart for seg hvordan informantene blir beskyttet kan hindre tillitt mellom forsker og informant som kan påvirker svarene og oppførselen til dem som intervjues. Ryen påpeker også hvordan å bryte tillitt ved å ikke beskytte informantene sine kan ha negative konsekvenser for fremtidig forskning siden det vil gjøre andre mindre positivt innstilt til å delta (Ryen, 2004).

Viktigheten av anonymitet henger sammen med informert samtykke. Alle informantene mine har skrevet under på et formelt samtykkeskjema hvor de ble informert om hvordan personopplysninger vil bli behandlet, at de kan til enhver tid trekke alt eller deler av det de har sagt, samt at de vil ikke være gjenkjennbare i oppgaven så lagt det lar seg gjøre. Dette er da med andre ord grunnlaget til deltagelse informantene har sagt seg enig i, og da for at jeg skal kunne gjøre forskning på en etisk forsvarlig måte må jeg følge dette. Under datainnsamlingen sørget jeg for at ikke navn eller kontakt informasjonen til noen av informantene var lagret på samme sted som lydopptakene eller transkripsjonene. Når dette prosjektet er avsluttet kommer jeg til å slette lydopptakene, transkripsjonene og personopplysningene til alle informantene, som jeg informerte dem om i samtykkeskjemaet de skrev under på.

Etiske betraktninger er ikke bare en viktig del av datainnsamlingen og databehandlingen, men sentralt under hele forskningsprosessen, som da inkluderer det analytiske arbeidet og dens presentasjon. Siden kunnskapen blir kollektiv produsert kan man ikke skille forsker fra analyse, og det er heller ikke ønskelig (se b.l.a Haraway, 1988). Siden forsker og funn er en del av en enhet betyr det at jeg som forsker står ansvarlig for mine funn og hvordan de legges frem. Som forsker er jeg da ansvarlig for at min analyse av norskopplæring i distriktene ikke misforstås. Dette er noe jeg må ha en ekstra bevissthet rundt siden jeg har et eksplisitt mål om å bidra til å utvikle språkopplæringen i distriktene, og da er det sentralt at beslutningstakere ikke misforstår eller potensielt misbruker mine funn. Helt konkret for mitt prosjekt innebærer det å presentere svakheter og styrker ved ulike aspekter med språktilbudene på en måte som gir et ærlig og nyansert bilde.

4 Internasjonal politikk og lokale språktilbud

Jeg har nå forklart hvordan jeg skal gå frem for å svare ut på problemstillingen min, og jeg vil nå gå videre med å legge frem fire analysekapitler hvor hvert kapittel tar for seg et av problemstillingen sine underspørsmål. I dette kapittelet skal jeg sette norsksktilbudene i Karlsøy, Lyngen og Storfjord inn i en større kontekst, som legger grunnlaget for å forstå selve norsksktilbudene som jeg skal beskrive i neste kapittel.

Det er mange eksterne faktorer som preger norsksktilbudet i distriktskommunene som setter rammene for tilbudet, og dermed styrer hvordan tilbudet oppleves av deltagerne. Som forklart har kommunen en plikt om å tilby norskopplæring til noen spesifiserte grupper, da spesielt flyktninger. Ikke bare skal kommunen tilby norskopplæring, men de skal gjøre dette innen tre måneder etter personen har blitt bosatt i kommunen. Hvor mange flyktninger som blir bosatt i kommunene har dermed stor effekt på voksenopplæringen. Dette er noe som er tydelig i Karlsøy, Lyngen og Storfjord. Voksenopplæringen på alle disse tre stedene har opplevd store svingninger i antall mennesker de er pliktig å tilby opplæring til. Variasjonene i antall elever over årene er lik variasjonen i antall flyktninger som har kommet til Norge. I 2015/2016 kom det mange flyktninger til Norge, og da var det mange deltagere på norskopplæring. Akkurat som dette året og året før hvor antallet flyktninger som har kommet til Norge har økt drastisk, har deltagertallene i voksenopplæringene i Karlsøy, Lyngen og Storfjord skutt til vær.

En informant i Tromsø voksenopplæring forteller om akkurat dette. De forteller om hvordan antall deltagere i norskopplæringen har økt det siste året og hvordan det var lavere for et par år siden:

«Det var jo en nedgang for sirka to år tilbake. Det var over hele landet at det kom veldig få særlig flyktninger, innvandrere til Norge. Men nå har vi jo sett flere med Ukraina-krisen. Så det varierer jo lite grann etter som hva det er ute i verden.»

(Intervju med Tromsø voksenopplæring, mars 2023)

4.1 Ukrainske flyktninger

I februar 2022 gikk russiske styrker over grensen til Ukraina. En krig som mange ikke trodde ville skje har nå pågått i over et år, uten tegn til deeskalering. Krigen i Ukraina har hatt brede globale ringvirkninger. Noe av det krigen har ført til er en ny 'flyktningkrise' i Europa, høye mat og energi priser, høy inflasjon på et globalt nivå, og mangel på mat i flere land. Den russiske invasjonen av Ukraina har drevet mange Ukrainere på flukt både internt i landet og til resten av Europa. Totalt sett er det rundt 8 millioner registrerte flyktninger rundt i Europa og Russland. I Europa er det flest ukrainske flyktninger i Polen, Tyskland og Tsjekkia (United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR], 2023). Internt i landet er det vanskelig å si hvor mange som er drevet på flukt. Noen måneder etter invasjonen var det estimert at omtrent 8 millioner var på flukt internt i Ukraina (UNHCR, 2022), men det er stor usikkerhet rundt dette tallet i dag.

Den norske regjeringen og EU har innført en midlertidig kollektiv beskyttelse for alle Ukrainere som betyr at alle som kommer fra Ukraina får automatisk asyl (Statsforvalteren i Troms og Finnmark, 2023). Da de får godkjent asyl blir de bosatt i ulike kommuner rundt i landet, blant annet kommunene Karlsøy, Lyngen og Storfjord. I Troms og Finnmark er det vedtatt at i løpet av 2023 skal kommunene i fylket ha bosatt i overkant av 2000 flyktninger, hvor 20 skal bosettes i Karlsøy, 30 i Lyngen, og 10 i Storfjord (IMDi, 2023a). I løpet av 2022 ble det bosatt litt over 31 000 flyktninger rundt i landet, sammenlignet med nesten 4500 som ble bosatt i 2021 (IMDi, 2023b). Dette viser at på landsbasis er det over 6 ganger så mange som har kommet som flyktning til Norge i fjor enn året før.

4.2 Implikasjoner for norsktilbudene

Kommunene er pålagt å ha et visst tilbud for flyktninger, så når antall flyktninger øker, øker også presset på tjenestene kommunen skal tilby. En informant fra Karlsøy forteller at den største utfordringen kommunene møter på er bolig: «Det er det som er største utfordringen i kommunen her, er å finne bolig til dem.» (Intervju i Karlsøy, januar 2023). Karlsøy er en kommune med litt over 2000 beboere, som vil si at i løpet av 2023 vil befolkningen øke med 1%, noe som er en stor økning på kort tid. Utfordringen med å finne egnet bolig er da stor.

Det legger også press på andre tilbud kommunen. Et av disse er introduksjonsprogrammet og da norskopplæring i tilknytning til det. Karlsøy voksenopplæring har opplevd at antallet elever har skutt fra 3 til rundt 20 i løpet av det siste året:

«2021/2022 så hadde vi 3 deltagere i voksenopplæringen, til at vi per dags dato ... jeg tror vi har nesten 25 deltagere. Så sånn prosentvis er det jo en kolossal økning, og der var kapasitetsbehovet også stort og til dels krevende og for å få det til å gå opp.»

(Intervju i Karlsøy, januar 2023)

Her forteller en informant fra Karlsøy at antall elever har ikke bare økt drastisk, men økt på veldig kort tid, og at det har vært utfordrende å møte dette økte behovet til språkopplæring. På grunn av den store pågangen med elever har Karlsøy voksenopplæring måtte gjøre to ting: ansette en ekstra fulltidslærer, og flytte undervisningen til et større lokale. Der undervisningen var i 2021 var et klasserom i et bygg tilknyttet barneskolen som bare var egnet for fire til fem personer. Nå foregår all undervisningen på næringshuset som er et større lokale litt bortenfor skolen. En informant forteller om at dette er et «lokale som på lang sikt ikke er godt nok» (intervju i Karlsøy, januar 2023), men at det er vedtatt at det skal bygges en ny skole hvor voksenopplæring vil få dedikerte lokaler og dermed få «sin rettmessige plass i en sånn opplæringsarena.» (Intervju i Karlsøy, januar 2023).

En drastisk økning i antall deltagere er noe Storfjord og Lyngen også har opplevd. Storfjord har opplevd en økning i antall deltagere, men ikke like stor som det opplevd i Karlsøy og Lyngne. Lyngen voksenopplæring har opplevd at over det siste året har antall elever mer enn fordoblet seg. I alle kommunene blir det fortalt om store variasjoner i antall deltagere over de siste ti årene, så en stor økning det siste året er ikke en helt ukjent situasjon. I Lyngen fortalte en informant at i 2015/2016 hadde de en stor økning i deltagere, spesielt da flytninger fra Syria, men at dette antallet falt sakte ned til 2-3 deltagere på det laveste. Nå derimot er det opp imot 25 personer som deltar på norskkurs:

«Så det går jo veldig sånn i bølgedaler hvor mange [elever], men de siste årene har vært bra. Men da har vi ligget på sånn 8/10/12 elever ... 10 kanskje, men nå har vi aldri hatt så mange som vi har.»

(Intervju i Lyngen, januar 2023)

Store svingninger i antall norskkursdeltagere nå og tidligere er noe alle kommunene har opplevd og er en utfordring som har blitt løst på like måter. Voksenopplæringene har måtte tilpasse seg, både i forhold til organiseringen og gjennomføringen av undervisningen. En måte voksenopplæringen har tilpasset seg basert på antall elever er hvor mange lærere de har. I Lyngen måtte voksenopplæring ansette en ny lærer i 2016 på grunn av stor pågang, slik som Karlsøy har nå måtte gjøre det siste året. Denne læreren har så fått flere ulike administrative oppgaver når trykket har vært mindre og behovet for lærere lavere. I Storfjord fortalte en informant hvordan deres stilling ble endret til å være mindre involvert i voksenopplæringen og mer i andre kommunale tjenester som flyktningstjenesten og barneskolen, «og det var jo fordi at det var kanskje lite elever.» (Intervju i Storfjord, januar 2023). Men nå som det er en oppgang i antall elever, er det et behov for at de blir re-omdisponert tilbake til voksenopplæringen: «nå er jo voksenopplæringen økt igjen sånn at jeg er på tur tilbake» (intervju i Storfjord, januar 2023). Lyngen og Storfjord bruker også vikarer for å fylle hele behovet for lærere som er nå: «så har vi nå da inne 2 [...] pensjonerte lærere fra grunnskolen fordi vi har så trøkk nå.» (Intervju i Lyngen, januar 2023).

Et økt behov for lærere er en av de største og kanskje mest pressende effekten av at det har kommet mange flyktninger fra Ukraina som har rett til norskopplæring. Men denne økningen har hatt andre effekter på voksenopplæringen i alle kommunene som direkte påvirker hvordan deltagerne opplever språktilbudet. Med den økningen som spesielt Karlsøy og Lyngen har hatt, har voksenopplæringen kunnet øke hvor mye undervisning de har per uke. I Karlsøy og Lyngen har de 30 timer undervisning i uken, mens i Storfjord har de 15 timer. Hvor mange timer undervisning tilbudet legger opp til per uke har variert. I Storfjord forteller en informant hvordan de som går på norskkurs nå hadde bare undervisning 7 timer i uken før, men at dette har økt først til 10 så til 15 timer per uke. I Lyngen og har de ikke tidligere hatt 30 timer undervisning i uken, men på grunn av den store pågangen med elever har det vært behov for mer undervisning.

Det er både positive og negative sider ved å ha undervisning 15 timer i uken sammenlignet med 30 timer som preger opplevelsen til både deltagere og lærere. For det første er det to ulike opplevelser å ha en full uke med organisert opplegg eller en halv uke. Fulle uker betyr for de som må oppfylle en viss mengde timer med norskkurs, sånn som de i introduksjonsprogrammet, at de blir fortere ferdig og kan raskere begynne med en fulltidsjobb. Samtidig kan det være fordelaktig for kursdeltagerne og bare ha undervisning halve uken slik at de har muligheten for mer selvstudie eller eventuelt en deltidsjobb ved

siden av. Dette kan være fordelaktig siden flere av informantene ga uttrykk for at det ikke var lett å få finne en fulltidsjobb i kommunen, men at det var større sannsynlighet å få seg deltids- eller vikarstilling.

Videre er det et annet aspekt med økningen av antall deltagere i norskopplæringen og det er i klasserommet; hvordan blir klasserommet og læringen påvirket av at antall elever har økt? For Karlsøy og Lyngen, har økningen betydd at det har vært nok elever til å kunne dele dem i to grupper, en for nybegynnere og en for mer viderekommende. På begge disse stedene er det over 20 deltagere totalt, noe som gjør det gunstig å dele klassen i to for praktiske grunner med å gjøre klassene mindre, men også for at det skal være mer fordelaktig for læringen.

Alle informantene ga uttrykk for at store variasjoner i språkferdigheter innad i klassen var en utfordring, og gjorde at lærerne måtte bruke mye tid på individuell tilpasning. I Karlsøy og Lyngen hvor det er såpass mange elever at de har to klasser er dette problemet litt mindre og gjør at elevene kan ha noe likere undervisning. I Storfjord derimot, er det fremdeles ikke nok elever for å kunne dele dem i to klasser, noe en informant fra Storfjord ga tydelig uttrykk for at ville vært ønskelig: «man kunne tenkt seg at man hadde mer ressurser så man fikk delt gruppa.» (Intervju i Storfjord, januar 2023).

4.3 Flyktninger som langtidsbosatte

Videre er det en side av tilstrømmingen av flyktninger som ikke er blitt diskutert. Uten at jeg mener å sette krig og at mennesker blir drevet på flukt fra hjemmene sine i noe positivt lys, vil jeg se på mulighetene det kan åpne opp for i kommunene. Da med tanke på at dette er kommuner som sliter med fraflytning som nå får en relativ stor økning i innbyggertall.

I teorikapittelet forklarte jeg hvordan flere studier har vist hvordan internasjonal migrasjon til rurale steder har vært viktig for å opprettholde folketallet (Collantes et al., 2014; Hedberg & Haandrikman, 2014; Kasimis et al., 2010), og hvordan mobilitet er en sentral driver av endring på rurale steder (Kitchen & Milbourne, 2014). En befolkningsøkning på 1% på et år som Karlsøy er antatt å ha i 2023 gitt at det blir bosatt så mange som har blitt vedtatt at de kan ta imot, er en betydelig økning på kort tid. Det er tydelig, i tråd med de nevnt over, at internasjonale tilflytting har en betydelig effekt på stedene.

I Lyngen forteller en informant hvordan det er noen familier som i utgangspunktet kom til kommunen rundt 2016 fra Syria som har kjøpt seg hus og slått seg ned der:

«og det er jo faktisk flere av de [fra Syria] som har kjøpt seg hus i Lyngen og som har fått seg faste jobber. Og så det var vi jo kjempe fornøyd med. [...] og noen av dem har liksom kanskje slekt i Oslo og Tyskland og har vært på ferie og bare nei nei nei nei, det er lyngen, det er nydelig, mye bedre i Lyngen, alt for mye folk, alle stresser. Så det er vi veldig glad for at dem er [glad i Lyngen]. Ungene er jo på skolen og i barnehage. [Det er] veldig veldig flott.»

(Intervju i Lyngen, januar 2023)

Her forteller informanten om familier som ikke har vært fast bosatt i Lyngen over lang tid, men som trives og har et ønske om å bli boende der. Her er det et punkt som er viktig å bringe opp som også kan være relevant for de fra Syria sitt valg om å bli, og det er at å reise tilbake til hjemlandet ikke er et alternativ, og ikke har vært det på lenge. Samme informant fra Lyngen forteller og om hvordan noen av de som har kommet fra Ukraina nå ser på Lyngen som et veldig midlertidig sted, siden de vil reise tilbake til hjemlandet sitt så fort det er en mulighet.

Mobilitet i forhold til om det er frivillig eller ikke er ikke noe litteraturen nevnt over tar i betraktning. Det disse studiene fokuserer hovedsakelig på arbeidsinnvandring, men tar lite høyde for mobilitet drevet av for eksempel konflikter. Det er to ting som er ulikt ved disse to typene 'innvandring'. Arbeidsmigrasjon er (til en veldig stor grad) et frivillig valg, mens å måtte reise fra landet sitt som flyktning er ufrivillig. Dette gjør at menneskene som kommer til et sted har ulike behov og forutsetninger. Med tanke på det jeg har lagt frem over om hvordan kommunale tjenester har blitt langt press på og måtte tilpasses med en stor økning i flyktninger, kan det tyde på at det er en forskjell i effekten på samfunnet med en stor tilstrømning av flyktninger sammenlignet med en stor tilstrømning av arbeidsinnvandring. Noen aspekter vil være like, sånn som utfordringer med bolig og skoleplasser, men siden kommunen har færre plikter ovenfor arbeidsinnvandrere sammenlignet med flyktninger blir tjenester som språkopplæring påvirket i mye mindre grad.

5 Norskopplæring i Karlsøy, Lyngen og Storfjord

Krigen i Ukraina og økningen i antall deltagere i voksenopplæringene det har ført til legger grunnlagt for å forstå selve norskopplæringen. I dette kapittelet skal jeg dermed forklare hvordan norsktilbudene i Karlsøy, Lyngen og Storfjord er organisert og gjennomført i dag. Gjennom datamaterialet jeg har samlet har jeg en oversikt over hvordan språkopplæringstilbudet er strukturert, drevet og gjennomført i Karlsøy, Lyngen og Storfjord. Ved å sammenligne de tre kommunene kommer det frem at selv om det er strukturert og gjennomført på veldig like måter, er det noen små forskjeller som kan ha større ringvirkninger i hvordan nyankomne opplever tilbudet.

Som forklart i teorikapittelet, er det kommunen som er ansvarlig for at alle innbyggere som har rett til norskopplæring får et tilstrekkelig tilbud. I Karlsøy, Lyngen og Storfjord er det, som i mange norske kommuner, voksenopplæringen som er den eneste tilbyderen av fysisk norskopplæring. Det er ingen tvil om at alle tre kommunen oppfyller sine lovpålagte plikter når det gjelder å tilby norskopplæring. I Karlsøy, Lyngen og Storfjord har de respektive voksenopplæringene i mange år undervist i norsk og samfunnskunnskap. Gjennom årene er det et bredt spektrum av mennesker som har vært innom; mange har vært flyktninger som har fått språktilbudet gratis, andre har vært arbeidsinnvandrere eller har kommet til kommunen for å bli gjenforent med familien sin. Noen har tatt norskkurs fordi de må oppfylle formelle språkkrav for å søke om statsborgerskap, mens andre var

der bare for å lære nok til å klare seg i det daglige. Uansett grunner eller ambisjoner som underligger innvandreres deltagelse i språkopplæring, tilbyr voksenopplæring i Karlsøy, Lyngen og Storfjord et strukturert opplæringsløp drevet av kompetente lærere.

5.1 Lærerne og undervisningen

I dag er det to fulltidsansatte lærere i Karlsøy, hvor en av dem har en stor del av de administrative oppgavene. I Lyngen er det en fulltids og en deltids lærer, og i Storfjord er det ingen fulltids lærer dette semesteret. Her er det hovedsakelig vikarer som underviser i norsk. Lyngen bruker også vikarer for å dekke hele behovet de har for lærere med økningen av

elever det siste året, men i mindre grad enn i Storfjord. Likevel har Storfjord voksenopplæring en ansatt som er lærer og har undervist norsk, men som nå har blitt omdisponert til det mer administrative og som deltidsvikar på barneskolen. Dette ble forklart med at det var få elever, men siden det er på vei opp igjen er det mulig at det blir en re-omdisponering i nærmere fremtid. Omdisponering av lærere er ikke noe som er fremmed for Lyngen eller Karlsøy heller. I Lyngen har lærere opplevd å variere mellom hva de underviser i på voksenopplæringen og variert mellom å undervise på barneskolen og på voksenopplæring basert på hvor det er størst behov for lærere. I Karlsøy ble det og fortalt at en av de to lærerne er relativt nyansatt. Etter å ha jobbet hovedsakelig med norskopplæring for ukrainske barn på barneskolen ble de omdisponert siden det var et større behov for norsklærere på voksenopplæringen. Siden det er samme person som er rektor for voksenopplæring som barneskolen er det lett for dem å ha oversikt over hvor lærerressursene trengs mest og kan omdisponere ansatte mellom de to opplæringsarenaene basert på variasjoner i antall elever.

I selve undervisningen er det også mange likheter mellom tilbudene i Karlsøy, Lyngen og Storfjord. Alle følger det overordnet pensumet fra Kompetanse Norge, og jobber systematisk gjennom alle temaene med hjelp fra en utvalgt lærebok. I Lyngen brukes en bok som heter 'Norsk nå!', mens i Karlsøy og Storfjord bruker de 'På vei'. Disse er begge lærebøker spesifikt lagd for voksne innvandrere, og begge bøkene er ganske like. Bøkene går gjennom alle de samme temaene som baserer seg på å lære å kommunisere i ulike dagligdagse situasjoner, og de bruker mye bilder, gjerne med en hvit norsklærer og en svært mangfoldig, men eksklusivt ikke-hvite elevgruppe (Ellingsen & Mac Donald, 2018; Nilsen & Fjeld, 2009).

I bøkene 'Norsk nå!' som brukes i Lyngen og 'På vei' som blir brukt i Karlsøy og Storfjord er hvert kapittel bygd på ulike hverdagslige situasjoner som hva man har gjort eller skal gjøre i helgen, familieliv eller i arbeidslivet. Bøkene omfatter også temaer om det norske samfunnet, hvor de språklæring blir kombinert med samfunnskunnskap. Gjennom å lære hvordan å kommunisere på norsk i ulike situasjoner, lærer elevene også om det norske samfunnet, som for eksempel hvordan man kan forvente at norske arbeidsplasser er og hvordan helsesystemet fungerer (Ellingsen & Mac Donald, 2018; Nilsen & Fjeld, 2009). Det at ingen av informantene nevnte eksplisitt samfunnskunnskapsundervisnings kan tyde på at det ikke er fokus på å ha dette som en separat modul, men mer som en inkorporert del av språkopplæringen slik tilnærmingen til de brukte tekstbøkene er.

5.1.1 Fulle dager og variert undervisning

Det varierer fra lærer til lærer hvor mye boka faktisk blir brukt i undervisningen. Noen av lærerne fulgte boka ganske nøye, mens andre bare brukte den som utgangspunkt for timens tematikk og lagde selv undervisning, oppgaver og aktiviteter basert på det. Det var likevel enighet blant alle jeg snakket med at variasjon i undervisningen var helt sentralt, og at det er mye rom for kreativitet fra lærerne sin side.

«Vi legger [undervisningen] nå veldig opp etter egentlig boka. Så gjør vi jo en del forskjellig. Vi prøver å liksom å lage dialog med de tekstene [fra boka] og liksom se på teksten på ulike måter. Det er liksom flere personer man følger litt i den boka og så lager man liksom dialog mellom de personene eller man tar sin inspirasjon fra boka.»

(Intervju i Karlsøy, januar 2023)

Her forteller en lærer om hvordan de følger boka og tar utgangspunkt i den, men bruker også boka som inspirasjon til å gjøre andre ting. De forteller videre hvordan de gjør praktiske ting med elevene sine i tillegg, som å lage mat for å blant annet lære hva ting heter: «Også gjør vi også en del praktisk da. Forrige uke lagde dem omelett. Sånn bare vi så på hva de ulike tingene på kjøkkenet heter, og hva de ulike matvarene heter.» (Intervju i Karlsøy, januar 2023).

I Karlsøy, hvor denne informanten er basert, og i Lyngen har elevene som går på voksenopplæring fulle dager med undervisning; norskkurs er en fulltidsjobb for dem som for lærerne. For de som også deltar i introduksjonsprogrammet før de økonomisk støtte for å gå fulltid på norskundervisningen. I disse to kommunene har kursdeltagerne 30 timer med undervisning i uken, for de som ikke er ute i språkpraksis. Språkpraksis er ordning gjennom introduksjonsprogrammet der elever blir utplassert på arbeidsplasser for å følge den daglige driften til en ansatt med hovedmål om å utvikle språket sitt. Jeg vil komme tilbake til språkpraksisordningen litt senere, hvor jeg vil forklare den i mer detalj og diskutere informantenes erfaringer rundt det. I Storfjord har elevene undervisning 15 timer i uken. Færre undervisningstimer i Storfjord sammenlignet med Karlsøy og Lyngen kan skyldes at det er færre elever i Storfjord enn Karlsøy og Lyngen og mangel på ressurser som lærere og kanskje spesielt penger.

Poenget med å spesifisere hvor mange timer hver elev er på skolen i løpet av en uke er å skape en forståelse for hvordan språkopplæringen oppleves at deltagerne. I Lyngen og Karlsøy oppleves norskundervisning som et heltidstilbud, mens i Storfjord er det i praksis bare deltid til tross for at deltagelse i introduksjonsprogrammet skal være fulltid. Hvor mye undervisning det er per uke har sannsynlig effekter på progresjonen til de enkelte elevene, og for de fleste i introduksjonsprogrammet er det satt tydelige mål for språkferdigheter som skal nås for at programmet avsluttes. De som da har mindre timer per uke med undervisning, kan ende opp med å måtte bruke mer tid på å må målene som er fastsatt i introduksjonsprogrammet.

For alle tre kommunene er det hvert fall lange skoledager for elevene. Siden det er fulle dager på skolen er det viktig at skoledagen ikke blir for ensformig, siden det reduserer læringsutbytte til elevene. At elevene skal lære mest mulig er så klart målet, og hvis eleven ikke opplever fremgang kan det være frustrerende for individene og påvirke motivasjonen deres. Dette ble påpekt av en informant fra Lyngen hvor de ga uttrykk for at dette kan være et frustrasjonsmoment for lærerne også: «Og når du da er på skolen kanskje fem dager i uka og ikke har motivasjon, så mye motivasjon i alle fall til å lære norsk så er det tungt altså [for lærer og elev].» (Intervju i Lyngen, januar 2023).

For å holde motivasjonen og engasjementet til elevene oppe la alle informantene vekt på viktigheten av en variert skoledag. I Karlsøy ble matlaging brakt opp som eksempel på noe av det de gjør for å variere hverdagene, og dette var noe som også ble gjort i Lyngen. I både Lyngen og Karlsøy er det kjøkken på undervisningslokalene, noe som gjør det mulig å lage mat i skoledagen. Informantene forklarte at de ikke hadde noen særlige begrensninger på innkjøp av mat til klassene: «Vi har altså ikke hatt noe sånn at vi får bare handle mat for så og så mye» (intervju i Lyngen, januar 2023) forteller en informant fra Lyngen. De går videre og forteller at før jul hadde de en dag hvor de alle lagde pinnekjøtt og kveite og riskrem og inviterte barna til kursdeltakerne på mat.

Til tross for at alle informantene var enig i at variasjon i undervisningen var viktig, var det uttrykk for at det kan være utfordrende for lærerne og stiller høye krav til dem:

«Det er kanskje en grense på hvor mye [elevene] kan ta inn over seg på en seks timers dag med bare norsk, så vi må jo være veldig kreativ og gjøre noe annet enn undervisning og oppgaver. Så det stiller også veldig mye krav til [lærerne]. Vi skulle

hatt litt mer tid for å kunne være litt mer kreativ av og til. Hva skulle vi gjort? Men har ikke fantasi akkurat nå.»

(Intervju i Karlsøy, januar 2023)

At kreativitet krever tid er en utfordring for lærere i Karlsøy som allerede har fulle dager med undervisning, og en informant fra Karlsøy forteller også at «jeg skulle ønske vi hadde hatt litt mer tid til å tenke og planlegge.» (Intervju i Karlsøy, januar 2023). Undervisning og andre eventuelle administrative oppgaver fyller dagene til alle informantene. Selv om de ikke ga uttrykk for at de har mer å gjøre enn det som er håndterbart, var det et underliggende ønske om å ha mer tid til å planlegge, reflektere og tenke, og (helst) diskutere.

5.2 Små forskjeller, store effekter

Ønske om mer tid og større kapasitet er ekstra pressende nå som antallet deltagere har økt. Alle tre kommunene har måtte gjøre ulike tilpasninger, og i forrige kapittel diskuterte jeg hvordan voksenopplæringene i Karlsøy, Lyngen og Storfjord har blitt påvirket av at det har kommet et relativt stort antall flyktninger på kort tid. Jeg vil nå diskutere effekten av en stor endring Karlsøy voksenopplæring har gjort i etterkant av den store pågangen av deltagere.

På grunn av den store pågangen med elever, har Karlsøy bestemt at de skal starte elever gruppevis fremfor kontinuerlig slik de har gjort og slik det gjøres i Lyngen og Storfjord. Det vil si at norskopplæringen bare vi ta inn nye elever noen ganger i året. Tidligere har det bare vært noen få nye deltagere per år, slik at voksenopplæringen i Karlsøy tok inn nye elever når de kom. Da det var under 10 elever ga det lite mening at noen måtte vente med å starte i norskopplæring. Nå derimot forsøker Karlsøy voksenopplæring å starte nye deltagere hver tredje måned for å holde seg til tre måneders fristen for oppstart av introduksjonsprogrammet. I integreringsloven står det at kommunen må sørge for at alle som har rett og plikt til å delta i introduksjonsprogrammet skal ha startet dette innen tre måneder etter bosetning (Integreringsloven, 2020, §12), hvor hoveddelen av programmet handler om språkopplæring (Integreringsloven, 2020, §14). Dette betyr at kommunen skal kunne tilby norskopplæring innen tre måneder.

«Sånn som nå når vi får nye har vi sagt at vi bør forholde oss til den tre måneders fristen så langt vi kan sånn at vi ikke starter med nye hele tiden. Vi samler dem opp i grupper, de vi hadde i fjor. Og ja ... det går litt sånn på gjennomføringen av opplæringen. Vi har hvert fall gjort en erfaring med at vi har tatt dem puljevis gjør at de deltagerne får et oppleggsforløp som på en måte er der man også får en sosial forankring med at det er mange som er nye samtidig. Selv om man selvfølgelig gjør tilpasninger.»

(Intervju i Karlsøy, januar 2023)

Her forklarer en informant fra Karlsøy at de har gått fra å starte nye med en gang de er klar til å begrense nye elevers oppstart til hver tredje måned. Det er to interessante elementer denne informanten bringer opp i og rundt dette sitatet: å starte nye deltagere mer gruppevis er fordelaktig for læringen, og for det sosiale.

Å starte elver gruppevis gir flere elever likere opplæringsløp. På den ene siden er det lettere for læreren siden det kan redusere litt av utfordringene lærerne har når det gjelder å undervise elever som er på utrolig forskjellige nivåer. På den andre siden gjør det også at elvene kan få mer ut av hverandre. I alle kommunene var det mye fokus på at deltagerne må få snakket og praktisert språket så mye som mulig, noe som er mer givende for elvene hvis de er på et mer samlet språknivå.

Det andre som informanten bringer opp eksplisitt i sitatet over er hvordan å starte elever gruppevis har fordeler for det sosiale i klasserommet. «Vi vet jo alle som har gått på skole eller studert, det er noen annet når du kommer inn i et felleskap» (intervju i Karlsøy, januar 2023) sier de videre. De forteller her hvordan voksenopplæringen er, som med andre skolesettinger, en sosial arena. Å starte nye deltagere gruppevis tilrettelegger for sosiale relasjoner siden det er flere som er nye sammen, slik som når man starter på de fleste andre skoler.

Samtidig som Karlsøy har positive erfaringer med å starte nye norskkursdeltagere gruppevis og ikke en og en slik som Lyngen og Storfjord gjør, anerkjenner den samme informanten fra Karlsøy at det ikke bare er fordelaktig å gjøre det slik:

«Jeg tenker at de som kommer som flytninger får ikke nødvendigvis samme opplevelse av å komme til en norsk kommune fordi at noen må kanskje vente i nesten tre måneder før opplæringstilbudet starter mens andre er kanskje i gang etter en uke.»

(Intervju i Karlsøy, januar 2023)

De forteller her hvordan denne tilsynelatende lille endringen i voksenopplæringstilbudet kan ha større ringvirkninger for individene som kommer til Karlsøy. De fleste som kommer som flyktninger blir som sagt en del av introduksjonsprogrammet hvor de tar norskkurs på fulltid. Det å kunne starte med en gang eller måtte vente i tre måneder kan da ha stor effekt siden en eller flere personer kan bli gående å vente uten mye å gjøre i en relativt lang periode hvis de er uheldig. Som informanten sier kan hele deres opplevelse av å komme som flyktning til Karlsøy bli preget av hvordan voksenopplæringen har endret hvor ofte nye elever kan starte.

I Lyngen og Storfjord hvor nye starter en og en ungår de en del av denne problematikken med hvordan deres praksis påvirker opplevelsen av å først komme. Når tilflyttere kommer til Lyngen eller Storfjord kan de begynne i introduksjonsprogrammet og da med norskopplæringen mer eller mindre med en gang, noe som gjør at det formelle løpet til nye tilflyttere blir likere, men på et pedagogisk nivå kan dette skape utfordringer. Stort språk og variasjon i norskkunnskapene til elevene er en utfordring som ble nevnt for lærerne i Lyngen og Storfjord, men interessant nok snakket informantene fra Karlsøy om at det var en stor utfordring for dem og. Dette er noe som kan tyde på at å starte elever mer gruppevis ikke har så stor effekt på læringen til eleven, men at det heller er andre ting som ligger til grunn for læringsutbytte til voksne elever.

5.3 Språktrening

Innledningsvis ble det nevnt at språktilbud ofte skilles mellom to typer: språkopplæring og språktrening. Opplæring er det formelle i klasserommet hvor det er en form for undervisning, mens språktrening er når man øver på det man kan, gjerne i andre settinger. Språkkafeer er en mye brukt språktreningsaktivitet. Dette går ut på å samle de som ikke kan språket, noen ganger med de som kan det, og ha helt vanlige samtaler sammen for å bruke og øve seg på språket. Språkpraksisen som vil bli forklart under er også en form for språktrening.

Det er to ting som kommer frem i intervjuene når det gjelder språktrening. Det første er at det ikke er et så tydelig skille mellom opplæring og trening i klasserommene, i hovedsak på grunn av sånn de individuelle lærerne legger opp undervisningen sin. Aktivt bruk av språket

var et fokus punkt for alle informantene. For lærerne betydde dette å legge opp undervisningen sin på en variert og aktiv måte. Den vanligste måten for lærerne å gjennomføre undervisningen i løpet av en dag var å starte med litt undervisning for så å gjøre oppgaver eller andre øvelser. Som nevnt tidligere gjorde flere lærere praktiske aktiviteter med elevene sine som å lage mat. Slike praktiske aktiviteter er en del av undervisningen, men bærer mer preg av å være språktrening siden det er fokus på å bruke kunnskapen elevene har fremfor å bli lært mer.

Det andre som kom frem i intervjuene er at Karlsøy, Lyngen og Storfjord har alle et eller flere eksplisitte språktreningstilbud i tillegg til undervisningen. Dette blir gjort litt ulikt i de tre kommunene, men i all hovedsak er det språkkafeer eller lignende hvor målet har vært å samle flest mulig til å ha enkle samtaler med hverandre på norsk. Karlsøy voksenopplæring har de siste par månedene arrangert språkkafe på dagtid på fredager. Da inviterer de andre lokale som snakker norsk for å komme i en time å prate med de som går på norskkurs på voksenopplæringen. I håp om å tiltrekke flere lokale har lærerne nådd ut til pensjonistforeningen for å finne folk som har tid og lyst. Dette har også vært et sted hvor «noen som har jobbet i kommunen har kommet for å bli bedre kjent med nye innbyggere» (Intervju i Karlsøy, januar 2023). I Karlsøy håpet informantene at språkkafe ville forbi en fast aktivitet og etter hvert som det blir litt mer kjent vil flere komme, for de ser en tydelig gevinst både for norsklæringen og det sosiale:

«Man får jo gjort noe praktisk da, at det er bra for de som skal lære norsk. Også er det et veldig bra integreringstiltak fordi at de kan få muligheten til å treffe en person og få et kjent fjes som de kan hilse på senere. [...] De setter seg ned og snakker en halv time eller time, og da har man jo blitt litt kjent med noen personer.»

(Intervju i Karlsøy, januar 2023)

Denne måten å arrangere språkkafeer, hvor det skal være et møte mellom de som lærer norsk og andre i lokalsamfunnet som allerede kan språket, er lik språkkafeen drevet av Røde Kors i Tromsø. Det er mange ting å vurdere ved å gjøre det på en slik måte som baserer seg delvis på frivillighet, men dette er noe jeg kommer tilbake til i neste kapittel.

I Lyngen og Storfjord har det vært litt mer fokus på å samle nye innbyggere som ikke kan norsk slik at de kan trene på språket sammen, fremfor å direkte inkludere lokalbefolkningen på samme måte som i Karlsøy. På begge stedene har det vært arrangert ulike typer aktiviteter

som strikke- eller håndverkskafeer, eller kvinnegrupper. Men de har hatt «varierende hell» i forhold til hvor mange som har møtt opp. I Lyngen forteller en informant at «biblioteket prøve å trekke i gang litt og det kan være strikkekafe, språkkafe, bare for å komme å prate om litt forskjellig ... kanskje og litt med varierende hell.» (Intervju i Lyngen, januar 2023). De forteller her hvordan de ulike språktreningsaktivitetene ikke har stabilt oppmøte blant de som lærer seg norsk. Akkurat hvordan det kan påvirke tilbudet er ikke noe som ble snakket om blant informantene i Lyngen eller Storfjord, men ved å se på hvordan ustabilitet påvirker Røde Kors sin språkkafe i Tromsø kan vi dra noen paralleller mellom tilbudene. Dette vil jeg også gå dypere inn i neste kapittel.

Det er en annen ting som skiller språkkafeen i Karlsøy fra språkkafeene i Lyngen og Storfjord, og det er at i Karlsøy er språkkafeen arrangert som en del av undervisningen. Det skjer i skoletiden, og det er derfor de har nådd ut til pensjonister hovedsakelig, for de er oftere tilgjengelig midt på dagen. Dette utgjør en stor forskjell. I Storfjord og Lyngen er hovedutfordringen med disse tilbudene at det er få som møter opp. Det kan være mange grunner for det, da blant annet at det arrangeres utenfor skoletiden. Kursdeltagere har som regel andre forpliktelser som familie og kanskje jobb som gjør at det kan være vanskelig å finne tid til å delta på språkkafeer på kveldstid.

Samtidig er det en bakside ved å arrangere språkkafe på dagtid som en del av norskopplæringen. Språkkafeen blir mindre tilgjengelig for dem som ikke går på norskopplæring. Det er andre i kommunen som ikke snakker så godt norsk og som ikke har rett til noe språkopplæring som kunne hatt stor nytte av en åpen arena for å øve på språket sitt. Men siden kafeen arrangeres på dagtid er det mer sannsynlig at mange ikke har mulighet til å delta. I utgangspunktet er slike språktreningsaktiviteter mer åpne for alle som vil komme enn undervisning, som for eksempel utenlandske arbeidstakere som vil bli bedre i norsk, eller som pensjonister eller andre som jobber i kommunen som vil møte nye innbyggere. Men siden i Karlsøy er det arrangert på dagtid er det lite sannsynlig at noen som ikke driver med norskopplæring i regi av voksenopplæring vil ha mulighet til å komme på grunn av arbeid, slik at det blir et relativt lukket tilbud som ikke når ut til alle som kunne hatt nytte av det.

5.4 Språkpraksis

En helt annen form for språktrening er språkpraksis, eller arbeidspraksis som det og ble kalt. Alle i introduksjonsprogrammet som har kommet litt lengere i norskopplæringsløpet blir utplassert på arbeidsplasser to dager i uken i form av språkpraksis. Språkpraksisen er en del av det arbeidsrettede elementet av introduksjonsprogrammet. Deltagere blir utplassert på arbeidsplasser som blant annet barnehager, skoler, helse og omsorgs intuisjoner, kommunal drift og butikker. Deres oppgaver blir da «å følge den daglige driften som er her for de ansatte» (intervju i Karlsøy, januar 2023) og er med på utførelsen av arbeidsoppgaver sammen med den ansatte. Deltagerne som er ute i praksis i Karlsøy, Lyngen og Storfjord er det to dager i uken og er på skolen de resterende tre dagene.

I Karlsøy, Lyngen og Storfjord er det hovedsakelig en håndfull type arbeidsplasser som blir brukt som praksisplasser. Dette er i stor grad innenfor barnehage, skole, helse og omsorgs tjenester, og butikker. Andre arbeidsplasser som i kommunal drift, industri, og renhold har også blitt brukt til språkpraksis. «Det er klart vi kan ikke velge og vrake [mellom arbeidsplasser] i en liten kommune» (intervju i Lyngen, januar 2023), men lærerne prøver i samarbeid med den ansvarlige kommunale ansatte å finne gode plasser til alle og imøtekomme deltagerens ønsker så langt det lar seg gjøre.

Alle informantene diskuterte litt rundt hva slags arbeidsplasser som fungerte bedre enn andre for språkpraksis. Det ble trukket frem at yrker hvor man jobber mer alene ikke er så godt egnet som språkpraksisplasser:

«Vi har jo og hatt tidligere år språkpraksis for eksempel i renholds bransjen her i det kommunale system. Og det er klart da er det jo nesten ikke språkpraksis for da går du jo gjerne aleine og vask. Så det har vi dårlig erfaring med.»

(Intervju i Lyngen, januar 2023)

En annen informant sa mer eller mindre det samme om butikkjobb hvor man kan bli gående alene å stable i hyllene. Det begge disse informantene påpeker er hvordan hovedgevinsten med språkpraksis ligger i å ha flere å kunne snakke med. For det er målet med hele ordningen; at de får «komme ut og trene, [...] å komme i et annet miljø, se litt andre ting og får noen

andre ting å snakke om» (intervju i Karlsøy, januar 2023) og da er det helt essensielt at praksistagerne gjør minst mulig ting alene.

Det er hvorfor alle informantene var overveldende enig i at det er tre typer praksisplasser som er veldig godt egnet: barnehager, skoler og helse og omsorgs tjenester. Arbeidsplasser innenfor utdanning og helse og omsorg er de stedene som er mest egnet som praksisplasser for språkpraksis i forhold til det språklige læringsutbytte for deltagerne basert på informantenes erfaringer:

«Både barnehage og [bolig for psykisk utviklingshemmede] fungerer jo veldig bra for der er dagligdags gjøremål og du får snakke om alt du skal gjøre og det er ganske rolig også i de aktivitetene. Mens butikkene fungerer jo ... altså det er folk på butikken, men du blir litt stående å stable hyller.»

(Intervju i Karlsøy, januar 2023)

Det som gjør at arbeidssteder som barnehage og omsorgsboliger er mer egnet som en arena for å utvikle språket sitt kan i hovedsak forstås med at slike yrker er sosiale i den forstand at man er i konstant kontakt med andre mennesker, og er da til enhver tid omringet av det norske språket. I tillegg som informanten i sitatet over påpeker er det bra for språkpraksisen med arbeidsplasser hvor man kan og har tid til å snakke om hva man gjør. En annen informant påpeker også at praksisplasser på barnehager og spesielt de lavere trinnene på barneskolen og er veldig godt egnet siden «barn er så nysgjerrige» (intervju i Karlsøy, januar 2023).

Videre ble det påpekt at språkpraksis har sosiale gevinster også. Språkpraksis blir beskrevet som gode «arenaer for å ikke minst møte folk, bli kjent med nye folk.» (Intervju i Lyngen, januar 2023). Gjennom språkpraksisen blir deltagerne kjent med andre som bor i kommunen, med norske arbeidsplasser og arbeidsgivere: «Mange i språkpraksis får en fot innenfor ikke sant, og kanskje får seg jobb på den måten da.» (Intervju i Karlsøy, januar 2023).

I Storfjord ble det fortalt om gode sjanser for å få jobb på praksisplassen sin etter ordningen var avsluttet. En informant der forteller om en norskkursdeltager som er ute i språkpraksis nå i en barnehage som har fått jobb der som vikar når praksistiden er over. I Karlsøy ble det fortalt en lik historie, hvor en deltager tidligere fikk jobb på omsorgsbolig ganske raskt etter praksistiden deres var over.

5.5 Nytt politisk vedtak i Lyngen

Til slutt er det en veldig interessant ting som ble nevnt i intervjuene med informantene fra Lyngen, og det var om noe kommunestyre nettopp hadde vedtatt. I Lyngen har det blitt vedtatt at alle skal få tilbud om gratis norskopplæring gitt at det er ledig kapasitet på voksenopplæringen. Det vil si at voksenopplæring ikke blir utvidet eller får mer midler eller ressurser, men at de kan fylle opp klassene uten at de som får 'restplassene' trenger å betale. Siden dette var noe som nylig hadde blitt bestemt var det mye usikkerhet rundt hvordan det kommer til å gjennomføres i praksis. Informantene var ikke helt sikre på hvor mange timer med opplæring som vil gjelde, eller hvordan søknads- og ventelisteprosessen vil se ut. Men en ting de var helt sikre på var at det var et positivt tiltak. Det å måtte betale ble anerkjent av alle informantene i Lyngen som en barriere for deltagelse, men også for motivasjonen til å lære norsk: «motivasjonen går ned når regningen kommer» (intervju i Lyngen, januar 2023) sa en informant i Lyngen da de snakket om de få betalingselevene de har hatt inne.

Siden dette vedtaket ikke innebærer å direkte øke kapasiteten til voksenopplæringen, er dette ikke et tilbud som kommer til å være tilgjengelig med det første. På grunn av den raske økningen av ukrainske flyktninger, og dermed elever i voksenopplæringen, har ikke Lyngen voksenopplæring kapasitet til å ta inn flere. I begge klassene er de flere enn de helst vil være, som betyr at det i hvert fall ikke er plasser til overs. Siden de i introduksjonsprogrammet har krav på alt fra tre måneder til tre år med norskopplæring, må alle som ikke har rett vente til de har gjennomført sin undervisning før de kan få norskkurs de og.

Annet enn å være et godt tiltak på å nå ut til de som ikke har rett eller plikt til å lære norsk, kan det bidra til å stabilisere selve norsktilbudet til voksenopplæring. I Lyngen, som i Karlsøy og Storfjord, har norsktilbudet vært veldig preget av variasjoner i antall elever. Ved å bestemme at klassen kan fylles innebærer det at det har blitt fastsatt hvor mange elever voksenopplæring kan ha. Det vil si at internt i voksenopplæringen kan de planlegge basert på mer stabilitet, og det blir mindre behov for å kontinuerlig omdisponere lærere. Samtidig blir det interessant å se hvordan dette vil fungere i praksis i forhold til finansiering siden statlige midler for integreringstiltak og norskopplæring som er forvaltet av IMDi baserer fordelingen på hvor mange bosatte i kommunen som har rett til norskopplæring (Rambøll & Randen, 2021). Det kan bety at hvis Lyngen voksenopplæring i fremtiden opplever en nedgang i antall

elever som har rett, vil de få mindre finansiering, men ha samme antall elever i klassen siden plassene har blitt fylt opp av andre som ikke har rett.

6 Tilbud for arbeidsinnvandrere

Nå har jeg lagt frem hvordan voksenopplæringene i Karlsøy, Lyngen og Storfjord organiserer og gjennomfører norskundervisning. Jeg har og forklart hvordan voksenopplæringene er sterkt preget av den ukrainske flykningsstrømmen opplevd i Europa det siste året med at det har vært en drastisk økning i antall deltagere. De tre kommunene opplever et press på ressurser, spesielt lærerkrefter, men har på litt forskjellige vis klart å opprettholde norsktilbudene for at alle som har rett til opplæring skal få det. Likevel betyr en stor økning i flyktninger og dermed norskkursdeltagere at voksenopplæringen ikke har kapasitet til å tilby norskundervisning til de dem ikke er pliktig å tilby til. Dette er en av årsakene til at arbeidsinnvandrere i kommunene akkurat nå ikke har noe tilgjengelig fysisk norsktilbud hvis de skulle ønske det. I tillegg til det er det tydelig gjennom intervjuene at lengere tilbake i tid har voksenopplæringene i Karlsøy, Lyngen og Storfjord ikke hatt mange arbeidsinnvandrere eller andre betalende deltagere. Dette peker til at det eksisterer barrierer for deltagelse for tilflyttere som ikke har rett til norskopplæring. En slik barriere er at de må betale for å delta, men dette er langt fra det eneste. I dette kapittelet vil jeg derfor utforske hva ulike språktilbud i Tromsø gjør for å nå ut til arbeidsinnvandrere. Dette er først for å bygge en forståelse for de ulike behovene forskjellige grupper har når det gjelder norskopplæring, for å da kunne se på hva språktilbudene i Karlsøy, Lyngen og Storfjord kan gjøre for å tilpasse seg etter behovene til arbeidsinnvandrere.

6.1 Norsktilbudene i Tromsø

I Karlsøy, Lyngen og Storfjord er norsktilbudene basert på hva loven pålegger kommune å tilby. Og de kan ikke klandres for å ikke tilby mer utover det siden de midlene de får til å drive norskopplæring er basert på hvor mange kommunene må gi et norsk tilbud til og ikke hvor mange kommunene kan gi tilbudet til. Likevel fører dette til at alle som kommunen ikke er pålagt å gi norskopplæring til står uten noe tilbud i det hele tatt. Hvor mye penger voksenopplæringene får av staten er ikke noe som er lett påvirkelig, men det er fremdeles et grunnlag her for å diskutere den graden tilbudet gitt av voksenopplæringen kan tilpasses for å nå tilsidesatte innvandrere grupper. Gjennom intervjuene gjort med informanter tilknyttet

tilbud som eksisterer nettopp for å gi et tilbud til de som ikke har rett til det, kan man lære om fordeler og ulemper med ulike typer tilbud.

Det er hovedsakelig to typer norskopplæringstilbud i Tromsø: de som er gratis og drevet av frivillige, og de hvor deltagere må betale og som da er drevet av lønnet ansatte. Innenfor gratis, frivillig-drevet språktilbud er de fleste tilbudene språktreningsorientert fremfor opplæringsorientert. Det vil si at det er fokus på å øve på å bruke språket man har lært og ikke direkte bli lært. Av slike tilbud finnes det et stort mangfold i Tromsø. Det finnes så mange slike tilbud at man kan gå på noe hver kveld i løpet av en uke forteller en informant fra voksenopplæringen i Tromsø: «Og når han kom og sa til meg at nå har han begynt å være med på noen ting hver ettermiddag så hørte jeg at han var blitt bedre i norsk.» (Intervju med Tromsø voksenopplæring, mars 2023).

Som forklart i metodekapittelet, har jeg intervjuet mennesker fra fire ulike norsktilydere i Tromsø: fra Røde Kors sin språkkafe, fra Caritas, fra AOF, og fra Tromsø voksenopplæring. Utenom Tromsø voksenopplæring, har tilbyderne som mål å nå ut til de innvandrere gruppene som har blitt tilsidesatt. Røde Kors og Caritas er gratis, frivillig-drevet tilbud, hvor det faktumet at det er gratistilbud er hovedmåten å tiltrekke tilsidesatte grupper. AOF tiltrekker arbeidsinnvandrere ved å tilby et bredt spekter av norskopplæringstilbud, som blant annet arbeidsspesifikk språkopplæring, i tillegg til varierte opplæringsløp.

I tillegg til disse språktilbudene, er det et stort mangfold av tilbydere i Tromsø, da spesielt blant tilbud man må betale for. En av de største private aktørene i Tromsø er Folkeuniversitetet som tilbyr rene språkkurs på alle nivåer, både digitalt og fysisk, med ulik grad av intensitet. Videre hvis man bare ser på digitale kurs, er mengden tilbydere å velge mellom særdeles stor, og tilgjengelig uansett hvor i landet man befinner seg. Selv om digitale norsktilydere er like tilgjengelig i distriktene er det som sagt bare voksenopplæring som tilbyr fysiske kurs i Karlsøy, Lyngen og Storfjord.

6.2 Røde Kors

Røde Kors er en organisasjon de fleste har noe kjennskap til. Denne stor internasjonale veldedige organisasjonen har en tilstedeværelse i nesten alle verdens land, inkludert Norge.

Røde Kors er kanskje mest kjent som en organisasjon som bistår med humanitær hjelp i konflikt- eller katastrofeområder, og i Norge spiller de en stor rolle i å bistå blant annet redningstjenester. Men Røde Kors er så mye mer. Basert på frivillighet har Røde Kors en rekke tilbud for innvandrere, som blant annet språktrening, flyktningguider og kvinnegrupper. I tillegg har Røde Kors aktiviteter rettet mot barn og unge som leksehjelp og aktivitetsklubb, og aktiviteter rettet mot eldre som besøksvenner og gruppetrim (Røde Kors, 2023).

Et av de mest kjente gratis språktilbudene i Tromsø er Røde Kors sin språkkafe. Denne språkkafeen følger samme mal som den arrangert av Karlsøy voksenopplæring. Målet er å samle ikke bare de som lærer seg norsk, men også de som kan norsk. Hos Røde Kors er det faste frivillige som kommer og er ansvarlig for å starte eller holde samtaler i små grupper med innvandrere. Dette er et godt etablert tilbud som har vært en fast ukentlig kveldstidsaktivitet lenge. Tidligere har dette foregått på Røde Kors huset hvor de har større rom egnet for store grupper. Den siste tiden har de derimot arrangert språkkafeen på biblioteket i Tromsø sentrum. Selv om dette kan øke visibiliteten til språkkafeen og gjøre den litt lettere tilgjengelig, forteller en informant at biblioteket ikke er så godt egnet siden det ikke er så god plass og at Røde Kors huset er mer tilrettelagt for sosialisering.

Informanten fra denne språkkafeen forklarer at det er to utfordringer de har i forhold til det tilbudet de gir. Det første er at deltakere kommer uten å kunne noe norsk. Språkkafe er i all hovedsak en arena for å praktisere språket man har lært, og da er målgruppen ikke nødvendigvis de som er helt nybegynnere. «Vi avviser jo ingen» (intervju med Røde Kors, februar 2023) sier informanten, men det er utfordrende når deltageren ikke kan noe. På dager hvor de har mange frivillige i forhold til deltakere tilpasser de gjerne med at en frivillig kan sitte alene med den personen som ikke kan noe norsk. Informanten forklarer at de fleste som kommer på språkkafeen deltar ikke på noen annen form for norskundervisning, og at da noen misforstår hva slags tilbud det egentlig er. Det er interessant å merke her at det kan være en språkbarrierer i å forstå hvor den riktige areaen for å lære språket er.

Samtidig er det flere deltakere som har kommet ganske langt i å lære seg norsk. Informanten forteller om flere som har kommet for å øve i forkant av B2 norskeksamen. Siden nivåene til deltagerne er så spredt forsøker de frivillige å fordele dem i grupper basert på språknivå, men informanten forteller at det er vanskelig å dømme norskferdighetene til noen etter bare noen få ord så gruppene blir ofte sammensatt av mennesker med ulike språkferdigheter.

Den andre utfordringen informanten forteller om handler om ustabilitet i forhold til deltagere og til dels frivillige. Uken jeg snakket med informanten var det omtrent 15 deltagere på språkkafeen, og det hadde vært sirka det samme uken før. Men informanten forteller at det er veldig variabelt hvor mange som kommer, og at det er vanskelig å forutse. Det gjør at noen uker er det flere frivillige der enn de trenger mens andre uker har de motsatt problem. I forhold til frivillige, er Røde Kors i en god situasjon. Røde Kors er en stor organisasjon og har mange ressurser når det gjelder frivillige. De er en organisasjon som tiltrekker seg mange som ønsker å bidra, noe som gjør at språkkafeen er i en situasjon hvor de har en solid base med frivillige, stor nok til å som regel alltid kunne dekke behovet.

6.3 Caritas Tromsø og Svalbard

Caritas er en katolsk humanitær organisasjon som jobber i stor grad med å bekjempe fattigdom og fremme sosial rettferdighet over hele verden. De jobber blant annet med å gi støtte til flykninger og migranter i ulike land (Caritas, 2023). Det er det hovedoppgaven til Caritas Tromsø og Svalbard går ut på; å gi støtte til innvandrere både i form av informasjon og språk (Caritas Tromsø og Svalbard, 2023). Caritas er som Røde Kors en frivillig organisasjon, slik at deres norsktilbud er drevet av frivillige. I Tromsø tilbyr de gratis norskopplæring til alle, men det er begrenset hvor mange de har kapasitet til å ta inn på opplæring hvert semester, på grunn av begrensninger i antall frivillige. De har tre til fire lærere som underviser en klasse hver på sirka 10 elever hver. De har undervisning med dem to timer en gang i uken. Som en norskopplæringstilbyder som er godkjent av Kompetanse Norge, får alle deltagerne et fullt opplæringsløp tilpasset til deres språknivå.

Det som preger tilbudet til Caritas mest er tilgangen på frivillige lærere. Det kan være lettere for Røde Kors å tiltrekke frivillige, ikke bare fordi organisasjonen er mer kjent, men fordi å være frivillig på språkkafeen krever mindre. Mens for de frivillige i Caritas, blir deres rolle å være lærer, som krever mer av den enkelte frivillige. «Så jeg lager alltid en plan. [...] De får masse hjemmelekser for å gjøre [oppgaver] skriftlig så korrigerer jeg det hjemme.» (Intervju med Caritas, februar 2023). Dette sier en informant ved Caritas, som tydeliggjør hvordan selv om det er frivillig å være lærer der, stilles det de samme kravene til de som lærere ellers.

Utfordringer med å skaffe frivillige lærere er det som akkurat nå preger tilbudet til Caritas mest:

«Akkurat nå så er det bare [to lærere]. Også er det en tredje som jeg tror begynte kurset sitt kanskje i forrige uke. Men så skal to til begynne kurset sitt i mars tror jeg. Men en skal slutte kurset sitt i mars. Så det er ikke så stabilt tilbud. Det kommer veldig an på frivillige. [...] Så akkurat nå sliter de med å få inn flere frivillige da. Så det kommer veldig an på antall frivillige.»

(Intervju med Caritas, februar 2023)

Det de forteller her er at selv om Caritas helst vil at en lærer skal kunne følge en klasse hele semesteret, er det ikke alltid gjennomførbart fordi frivillighet ikke alltid er en stabil ressurs. Denne informanten forteller og hvordan de selv har måtte endre på kurset for å passe deres planer, sånn som å ha undervisning flere ganger i uken i en liten periode for så å ta en pause i undervisningen.

Denne informanten forteller videre at Caritas har pleid å ha et språktreningstilbud tilsvarende språkkafe uten at det er noen andre norsk-talende med enn de som allerede er frivillige der, men at dette tilbudet også er sårbart når det gjelder tilgangen på frivillige. Dette semesteret har ikke organisasjonen kunnet tilby disse 'samtalegruppene' som de blir kalt: «Det var det da jeg kom. Jeg tror det er først i dette semesteret det ikke blir organisert. Og jeg tror det er fordi det ikke er nok frivillige, ikke fordi det ikke er nok interesse.» (Intervju med Caritas, februar 2023). Her tydeliggjør informanten ytterligere hvordan norsktilbudet de kan gi er helt avhengig av hvor mange frivillige som er involvert i organisasjonen.

6.4 Frivillighet og (u)stabilitet

Både Røde Kors og Caritas har utfordringer knyttet til stabiliteten av norsktilbudet deres. Som frivillig-drevet og med (til dels) uforpliktende deltagelse er begge disse tilbudene sårbare for variasjoner og endringer i menneskers livssituasjoner. Tilbudene er preget av at endringer skjer fort og kan være uforutsigbart. Dette kan ha stor effekt på de som bruker tilbudene for å lære seg norsk. Stabilitet, og i enda større grad kontinuitet var noe mange av informantene

vektla som et viktig premiss for at noen skal kunne lære seg et språk. Både stabilitet og kontinuitet er noe som frivillig tilbud ikke nødvendigvis kan garantere som er en stor svakhet hvis deltagerne ikke deltar på noe annen språkopplæring i tillegg.

Ustabilitet i forhold til språktreningsaktiviteter er noe Karlsøy, Lyngen og Storfjord også har erfart. I Storfjord forteller en informant at de har hatt varierende suksess med de aktivitetene de har prøvd å trekke i gang. De forteller at de har forsøkt å dra i gang språkkafe og en kvinnegruppe, hvor de som lærer seg norsk kan komme og prate med hverandre. «Men det er veldig dårlig besøkt av den her gruppa» (intervju i Storfjord, januar 2023) forteller de, hvor gruppen de nevner er de nyeste deltagerne på språkopplæringen. Den erfaringen med dårlig oppmøte av deltagere gjør at hele aktiviteten blir mindre gjennomførbar, og kan sammenlignes med Røde Kors sin erfaring med varierende oppmøte på deres språkkafe.

I Karlsøy arrangerer voksenopplæringen en språkkafe som følger samme modell som Røde Kors sin, hvor fokuspunktet er å invitere andre fra lokalsamfunnet til å prate med de som lærer seg norsk og hjelpe dem øve på å bruke språket. Siden denne aktiviteten ble startet relativt nylig hadde ikke informantene enda bygget seg opp så mange erfaringer med det. Men en informant fortalte hvordan de prøver å direkte nå ut til individer som kan delta, som pensjonister hvor lærerne på voksenopplæring er i kontakt med blant annet pensjonistforeningen for å nå ut til dem.

Å forutse hvor mye engasjement det kommer til å være rundt språkkafeen er ikke lett, men hvis erfaringene med frivilligheten fra Lyngen er overførbart til Karlsøy, er det grunn til å tro at det kommer til å være en høy grad av frivillig engasjement. En informant i Lyngen forteller at det har vært stor vilje i lokalsamfunnet til å bidra til å ta imot flyktninger fra Ukraina:

«Krigen kom plutselig veldig nært, sånn at innbyggerne i kommunen vil bli kjent med dem, de vil hjelpe dem, dem vil bidra, ikke sant. [...] Da de første kom nå før jul har vi hatt frivillig som har gjort innsamling, møblerte leiligheter, gjort leiligheten klar til dem kom. Sånn at det har vært en veldig sånn god vilje i lokalsamfunnet for å hjelpe dem.»

(Intervju i Lyngen, januar 2023)

Denne entusiasmen for å bidra gjelder ikke bare for organisering og tilrettelegging for flykninger når de først kommer, men har også vist seg i ulike aktiviteter som har blitt

arrangert. I Lyngen har de arrangert kulturelle mat-kvelder hvor innbyggere som kommer fra andre land lager mat fra sitt land og viser frem kulturen sin. Informantene forteller at det har vært fullt hus på alle de kulturelle kveldene de har arrangert til nå. Dette kan peke til at det er et dypere genuint ønske om å bidra og bli kjent med nye innbyggere og deres kultur blant de som har bodd i Lyngen lenge, som er med på å drive frivillige aktiviteter som gjøres for de ukrainske flyktingene som kommer nå.

Til tross for at frivillig tilbud kan være preget av ustabilitet er det noen fordeler med slike norsktilbud. Kommunen er begrenset av lovverket og mangel på ressurser. Frivillige tilbud, gitt at det er villighet i lokalsamfunnet, er lite ressurskrevende. Å arrangere en språkkafe krever bare et egnet lokale for å kunne gjennomføres, som gjør at fra et økonomisk perspektiv byr det på muligheter når økonomiske ressurser er knappe. Videre er språktreningstilbud som Røde Kors sitt mindre begrenset av lovverket. Som sett hos Caritas, er mangelen på frivillige det største problemet deres. Siden de søker frivillige norsklærere, gjenspeiler utfordringene de har til å finne frivillige den større utfordringen med mangel på lærere generelt i samfunnet. Siden Caritas er en godkjent tilbyder norskopplæring og har ønske om å forbli det, må organisasjonen stille noen krav om formell utdanning til sine frivillige lærere. Frivillige tilbud som Røde Kors sin språkkafe, derimot, er ment som et mer supplementært tilbud for å øve på norsk og dermed trenger de ikke stille noen krav til sine frivillige annet enn at de kan norsk godt nok. Dette gjør at de har lettere for å tiltrekke seg frivillige.

Her ligger det en stor fordel med språktreningstilbud som språkkafeer, og det er at når de er sentrert rundt språktrening og ikke norskopplæring trenger det ikke stilles noen strenge krav til de som skal delta og drive det, noe som gjør de ressursene potensielt lettere å få tak i. Det å bruke frivillige ressurser kan gi innvandrere en arena for å øve på språket i en ny setting og ikke minst med nye mennesker. Og det kan tyde på, hvert fall i Lyngen, at frivillighet er en tilgjengelig og mangfoldig ressurs.

Samtidig er det viktig å påpeke at slike tilbud ikke på noen måte kan erstatte opplæringen som blir gitt av voksenopplæring, siden trening kan ikke erstatte opplæring, men at de kan gå hånd i hånd. I alle tre kommunene er det et begrenset tilbud for språktrening, men det er heller mer fokus på at elever i norskopplæringen skal ha norsktrening som en integrert del av hele opplæringsforløpet. Det betyr at alle som ikke går på norskkurs hos voksenopplæringen har nærmest ingen språktreningstilbud de kan benytte seg av. Som informanten hos Røde Kors sin språkkafe forklarte, er det et vidt spekter av folk som kommer på språkkafeen med tanke

på bakgrunn, språknivå, og motivasjon for å komme. Noen kunne ikke noe norsk når de kom, mens andre var mer eller mindre på B2 nivå og kom for å bli enda bedre. Det er ingen grunn til å tro at innvandrere er mer mangfoldig i Tromsø enn i distriktene, og siden vi vet at det er mange innvandrere i kommunene som ikke får norskopplæring, burde det være noe tilbud der som er fleksibilitet, åpent og tilgjengelig.

6.5 Tromsø voksenopplæring

Det er mye positivt som kan komme ut av å mobilisere frivilligheten i et lokalsamfunn, men jeg har prøvd å tydeliggjøre at frivillig tilbud ikke nødvendigvis er best egnet for å tilby fulle opplæringsløp. Men med det sagt, er det mange positive sider med frivillige tilbud spesielt dersom det ikke er deltagerens eneste arena for å lære seg norsk. Røde Kors og Caritas har som eksplisitte mål å nå ut til innvandrere grupper som har blitt tilsidesatt, og det gjør de i stor grad med å være gratis. Men det er mange andre tilbydere av norskopplæring i Tromsø som også forsøker å nå ut til arbeidsinnvandrere. Voksenopplæringen er klart en stor aktør, men opererer innenfor noen litt andre rammer enn private tilbydere, siden de har en plikt til å tilby norskopplæring som private aktører ikke har.

På grunn av plikten voksenopplæringen har til å tilby norskopplæring, har de blitt mest påvirket av flyktningstrømmen fra Ukraina sammenlignet med Røde Kors, Caritas og AOF, selv om disse tre tilbyderne også har merket en pågang med deltagere. I absolutte verdier er det mange flere nye ukrainske deltagere på norskopplæring i Tromsø, men relativt sett har distriktskommunene opplevd en mye større økning. En sentral forskjell er at voksenopplæringen i Tromsø har til vanlig en stor nok deltagerbase slik at tilbudet i seg selv er mindre påvirket av økningen av ukrainske deltagere. Mens i Karlsøy, Lyngen og Storfjord er det få deltagere i voksenopplæring i utgangspunktet, som gjør at alle endringer i antall deltagere føles mer dramatisk.

Voksenopplæringen i Tromsø er på mange måter lik som i Karlsøy, Lyngen og Storfjord, men på grunn av hvor mye større de er i Tromsø, organiserer de elevene sine på en ulik måte. I Tromsø voksenopplæring er det cirka 250 elever som går på opplæring i norsk og samfunnskunnskap, fordelt på cirka 16 lærere. I Tromsø har de også opplevd en stor pågang av elever, da stort sett ukrainske flyktninger, slik at de har opptil 50 elever på venteliste:

«Vi har venteliste på å komme inn på norskopplæringen og det er på grunn av bosettingen av ukrainske da. [...] Det kan være opp til 50 [på ventelisten] og så starter vi opp en gruppe så går det ned til 25, og sånn varierer det for det kommer nye elever til hver dag stort sett.»

(Intervju med Tromsø voksenopplæring, mars 2023)

En annen informant forteller om hvordan det har kommet så mange nye flyktninger fra Ukraina at omtrent halvparten av alle norskklassene er mer eller mindre sammensatt bare av individer fra Ukraina. Det som er litt spesielt med disse klassene er at de ukrainske deltagerne går på undervisning i tre måneder og deretter blir de sent rett ut i arbeidspraksis. Dette er for å frigjøre plass til nye elever på skolen innen tre måneder:

«Jeg lurer på om vi er 11 klasser. 9 eller 11, litt usikker. Nå har vi de siste 6 klassene eller noe sånn, jeg vet ikke hvor mange det er, kanskje enda flere, så har det vært stort sett rene ukrainske klasser. Og det som er litt spesielt med dem er at de bare har rett til tre måneder undervisning. Så Tromsø kommune tilbyr ikke noe mer enn tre måneder, mens de andre har jo hatt ... jeg har jo elever som har vært her i tre år. Så det er jo veldig spesielt, og både skulle undervise og vite det at vi sender dem ut her ifra, de skal ut i arbeidspraksis etter 3 måneder og det er det dem får. Og det er jo ingen lærere som kan stille seg bak det vedtaket der som er gjort. Det er jo politisk vedtak, og det er vel økonomien som spiller en stor rolle her regner jeg med. Men også vi har jo såpass stor pågang på ukrainske flyktninger sånn at for at skolen skal kunne følge loven og ta imot dem etter så så lang tid, for dem kan ikke bare bli bosatt i kommunen og ikke få tilbud om norskopplæring, for vi skal kunne gi dem det tilbudet. Noen må ut sånn at noen nye kan komme inn.»

(Intervju med Tromsø voksenopplæring, mars 2023)

Her forteller denne informanten om hvordan voksenopplæringen i Tromsø har løst utfordringen med står pågang av elever ved å starte nye elever fort ut i arbeidspraksis for å gjøre plass på skolen til nye elever. Siden voksenopplæringen er pliktig å tilby flyktninger norskopplæring innen tre måneder etter de har blitt bosatt i kommunen, må de gjøre tiltak hvor, som informanten sier, noen går ut så nye kan komme inn.

Her forteller også informanten hvordan lovverket setter noen veldig tydelige krav til norsktilbudet, og de forteller videre hvordan fra et lærer-perspektiv at det er litt tøft å vite at de bare får tre måneder med undervisning før de blir sent ut i praksis når de vet at det ikke er nok tid til å gi dem de grunnleggende språkkunnskapene de gjerne skulle hatt. De sier: «det er jo ingen lærere som kan stille seg bak det vedtaket der» (intervju med Tromsø voksenopplæring, mars 2023) siden de har sett gjennom egen erfaring hvor lang tid det kan ta å lære seg et språk og hvor krevende det kan være. Det er derfor ikke tilstrekkelig, mener denne informanten, med bare tre måneder med undervisning.

Selv om informanten sier at flyktningene bare har rett til tre måneder med undervisning, er ikke dette helt tilfellet i lovverket, men har blitt slik i praksis. De som kommer fra Ukraina inngår under §34 i utlendingsloven som gir dem «kollektiv beskyttelse i en massefluktsituasjon» (Utlendingsloven, 2008, §34). Det vil si at alle fra Ukraina får opphold i Norge i minst et år. Siden en situasjon hvor regjeringen har vedtatt å gi en gruppe kollektiv beskyttelse bare har skjedd en gang før, er det en unik situasjon, noe som også er reflektert i de nye midlertidige reglene i integreringsloven. I de midlertidige reglene har ukrainere rett til deltagelse i et introduksjonsprogram og norskopplæring, men de har ikke plikt til å delta (Integreringsloven, 2020, §37c-37d). Det vil si at ukrainske flyktninger kan velge selv om de vil benytte seg av det kommunale språkopplæringstilbudet, en rett de har i et helt år.

Det er både fordeler og ulemper med måten Tromsø voksenopplæring løser den store pågangen med ukrainske flyktninger. På den ene siden har voksenopplæringen og Tromsø kommune noen juridiske plikter de må leve opp til, og en av dem er at de må tilby språkopplæring til flyktninger innen tre måneder som fremdeles gjelder også for ukrainske flyktninger. Det kan tyde på at dette har vært prioriteten. Men på den andre siden kan det virke som lovverket har presset Tromsø voksenopplæring til å innføre tiltak som ikke er bærekraftig. Hvor problematisk det kan være på lang sikt kommer an på hvor lenge krigen i Ukraina pågår. Likevel forteller informanten i sitatet over hvordan å bare gi tre måneder med språkopplæring ikke er et tiltak lærere kan stille seg bak. Og selv om de har forståelse for hvorfor det blir gjort på denne måten forteller de hvordan det er slitsomt for lærerne:

«Jeg synes det er frustrerende å vite at man bare får 3 måneder [...] det er veldig veldig slitsomt. Det er også slitsomt for lærerne som skal hele tiden starte opp med ny gruppe. 24 stykker hver 3. måned som ikke kan norsk. Hvis vi skal fortsette sånn fremover i flere år da får vi en utslitt gjeng med lærere. Det er kjempeslitsomt.»

Her gir informanten uttrykk for nettopp dette, at å presse mange fort gjennom tre måneders lange kurs i norsk ikke er en løsning i lengden, hverken for elevene eller lærerne.

Denne informanten nevner også hvordan manglede språkkunnskaper i forkant av arbeidspraksisen kan påvirke læringsutbytte til deltagerne på en negativ måte.

Arbeidspraksisen i Tromsø er veldig lik språkpraksisen i Karlsøy, Lyngen og Storfjord. Selv om det kalles to forskjellige litt ting, er det en del av samme ordning. Som en del av introduksjonsprogrammet skal deltagerne ha et arbeidsrettet element, som her er praksis på en arbeidsplass. Forskjellen mellom Tromsø og distriktene er at i Karlsøy, Lyngen og Storfjord er det mer fokus på det språklige og deltagerne har mer tilknytning til skolen og lærerne. I Karlsøy, Lyngen og Storfjord er de som er ute i praksis på skolen tre dager i uken og i praksis de resterende to. Mens i Tromsø er deltagerne i praksis på fulltid, og har minimalt med tilknytning til skolen. En informant forteller at de som er i praksis er innom skolen sirka en dag hver andre uke. I Karlsøy starter deltagerne i språkpraksis etter omtrent tre måneder slik som de ukrainske deltagerne gjør i Tromsø, men da er dette kombinert med norskundervisning. Det at deltagerne fremdeles har undervisning er viktig for videreutviklingen av språket, fremfor i Tromsø hvor deltageren er mer på egen hånd når det gjelder å utvikle språket sitt.

På grunn av måten praksisordningen er lagt opp i Tromsø sammenlignet med Karlsøy, Lyngen og Storfjord, får ordningen en litt annen rolle. På grunn av den store pågangen med elever bruker Tromsø voksenopplæringen praksis ordningen som en måte å til dels avlaste og skape plass på skolen. Siden deltagerne i Tromsø som er i praksis nesten ikke er noe på skolen kan voksenopplæringen ta inn hele nye norskopplæringsklasser etter hvert som elever går ut i praksis. I Karlsøy, Lyngen og Storfjord hvor deltagerne har mye større tilknytning til skolen mens de er ute i praksis, kan praksisordningen i mye mindre grad avlaste lærerne og skape mer plass til nye elever.

Denne tilknytningen deltagerne har til skolen gjør også at fokuset er litt annerledes. Som sagt kalles det for språkpraksis i Karlsøy, Lyngen og Storfjord mens det kalles arbeidspraksis i Tromsø som er en indikator på hvordan det er ulikt fokus og til dels ulike mål med praksisen. Den tilknytningen deltagerne har til skolen i Karlsøy, Lyngen og Storfjord mens de er i praksis gjør at lærerne kan følge dem opp og bidra til videre læring:

«Og så er det også oppfølging vi har med dem. Vi prøve å gi dem oppgaver, men det er litt sånn vanskelig når de er på forskjellige arbeidsplasser hvordan oppgave skal du ha, hvor mye skal [læreren] styre din arbeidshverdag i forhold til hva de på arbeidsplassen vil at du skal gjøre. Det er mer at man må bare oppfordre dem til å bruke språket og de som jobber der skal prøve å sette ord på ting og prøve å lære det dem kan.»

(Intervju i Karlsøy, januar 2023)

Denne forskjellen mellom Karlsøy, Lyngen og Storfjord og Tromsø i forhold til praksisordningen kan også være en refleksjon av noen av forskjellene i arbeidsmuligheter mellom Karlsøy, Lyngen og Storfjord som små distriktskommuner og Tromsø som et relativt sett stort sted hvor praksisplasser er mer tilgjengelig.

6.6 Studieforbundet AOF

Siden voksenopplæring og andre private språktilbydere ikke er drevet av frivillighet, kommer alltid spørsmålet om hvem som må ta regningen. Jeg fortalte tidligere om en informant fra Lyngen som sa at «motivasjonen går ned når regningen kommer» (intervju i Lyngen, januar 2023), som da tyder på at det er vesentlig å diskutere hvordan det jobbes med og kan jobbes med for å tilby alle norskopplæring gratis eller i det minste billig. For å diskutere dette skal jeg se på hvordan AOF jobber, hva de tilbyr og hvordan de jobber med å tilby billig opplæring.

«AOF er arbeidslivets kompetansepartner» (Arbeidernes opplysningsforbund [AOF], 2023) som organisasjonen beskriver seg selv. Arbeidernes Opplysningsfond er en ideell landsdekkende organisasjon som har som hovedformål og utdanne eller videreutdanne voksne arbeidstakere. Som organisasjon har AOF sine røtter i arbeiderbevegelsen, og har tette tilknytninger til fagbevegelsen og LO, hvor de mottar mye støtte og finansiering fra. AOF er et studieforbund og siden de driver med arbeidsrettet kompetanseutvikling tilbyr de et bredt spekter av kurs innenfor blant annet fagbrev og fagkompetanse, språk, og HMS. Nå med tilstrømningen av ukrainske flyktninger har det blitt et økt fokus i Tromsø på norskopplæring.

Mye av midlene AOF har hatt til å drive med språkopplæring har de fått bevilget gjennom IMDi. Dette er midler som i hovedsak har gått til språkopplæring for de med rett til det. Men en informant tilknyttet AOF forteller at retningslinjene for bruk av midlene er nå endret slik at de nå «har inkludert også arbeidsinnvandrere, for det er tidligere ikke vært en del. [...] Nå kan vi jo egentlig nå ut til alle som ønsker å bedre sin norskkunnskap.» (Intervju med AOF, februar 2023). Med de nye midlene er det håp om å kunne sette opp gratis språkkurs for arbeidsinnvandrere som tidligere ikke har hatt et slikt tilbud. Et slikt politisk vedtak kan tyde på at det er en bevissthet innad i regjeringen rundt hvordan noen grupper har blitt tilsidesatt på grunn av lovverket og at det er politisk vilje til å utvide tilgjengeligheten på integreringstiltak som norskopplæring.

For å nå ut til arbeidsinnvandrere må tilbudet være tilpasset den målgruppen, da med tanke på blant annet hva slags tidspunkt man arrangerer kurs og med hvilken intensitet. Derfor har AOF fokus på å ha et variert tilbud:

«[...] undervisningen skal være tilpasset målgruppa. Det vil si at vi skal sette opp både undervisning på dagtid og undervisning på kveldstid, sånn at de som har jobb kan gå på norskopplæring på kveldstid, og fordi at dem da er i jobb så skal de ikke ha undervisning 5 dager i uka. Da blir det 1 til 2 dager i uka, 3 til 4 timer per gang. Sånn at det er tilpasset på en måte at man skal klare å svelge hverdagen. Så hvor lang kurset blir avhengig av hvordan type kurs det blir, med hvem [kurset] skal være tilpasset til.»

(Intervju med AOF, februar 2023)

Her anerkjenner informanten hvor viktig det er å ta hensyn til at de som trenger norskopplæring er en mangfoldig gruppe med ulike behov. Det gjelder også språknivå, og informanten forteller om at AOF tilbyr norskopplæring på ulike nivåer.

Videre forteller informanten fra AOF om de andre type tilbudene de har. I tillegg til rene språkkurs, tilbyr AOF fagbrevutdanning og andre kurs innenfor flere fagfelt som HMS og helse og omsorg. I forkant av en fagbrevutdanning, tilbyr AOF fagbrevrettet norskundervisning som skal forberede elever til å ta et fagbrev på norsk. Å ha yrkesrettet norskopplæring er en måte AOF når ut til arbeidsinnvandrere og generelt alle som ønsker å lære norsk, men ikke har rett eller plikt til det. Dette tilbudet tiltrekker spesielt de som ikke har plikt til å lære norsk, men ønsker det for å kunne delta mer i samfunnet, og spesielt i arbeidslivet. Denne gruppen jobber ikke opp mot en norskeksamen, slik at pensumet de

jobber med kan være mye mer spesifisert. Et slikt yrkesrettet norsktilbud er ikke ment for å forberede deltagere på en norskeksamen, men siden de fleste deltagere ikke har plikt om å lære seg norsk og dermed ikke noe krav om å ta norskeksamen er dette ikke en svakhet ved tilbudet.

Det er en stor forskjell her mellom AOF og voksenopplæringen, spesielt de i Karlsøy, Lyngen og Storfjord, og det er at AOF er strukturert rundt å kunne tilby mange ulike typer kurs til mange forskjellige mennesker. Mens voksenopplæringen er en mer basert på å gi et type tilbud til en spesifikk gruppe mennesker: de som har rett til norskopplæring. Selv om de som har rett til norskopplæring så klart er en mangfoldig gruppe, har kommunen samme plikt ovenfor dem alle. Voksenopplæringen er da strukturert rundt denne juridiske plikten, noe som gjør at det er mindre åpenhet for fleksibilitet sammenlignet med en organisasjon som AOF hvor de aktivt forsøker å nå ut til kursdeltagere.

6.6.1 Muligheter for arbeidsinnvandrere

Som nevnt får AOF store deler av midlene side fra IMDi, men likevel er det ikke sånn at de kan tilby gratis kurs til alle. Når det gjelder «yrkesnorsk» tilbudene til AOF er de ikke dekket av statlige midler og deltagere må dermed betale for kursene. Men en informant forteller om hvordan de jobber mot å holde prisene nede. «Vi vil jo ikke være en sånn her penge hai» (intervju med AOF, februar 2023) sier de, «så vi har satt ned prisene veldig på de kursene» (intervju med AOF, februar 2023). En av måtene kursene blir billigere for deltagerne er at de kan få stipend gjennom ulike fagforeninger:

«Vi ligger jo under den her LO-paraplyen og alle som er fagorganisert har en stipendordning i sin fagforening. Og der er det mulighet til å få stipend for å delta på sånn yrkesnorsk kurs. Så for de som ligger under LOs utdanningsfond for eksempel så vil det her kurset bli gratis hos oss.»

(Intervju med AOF, februar 2023)

Gjennom fagforeningene sine kan arbeidsinnvandrere få økonomisk støtte til norskopplæring. De som er med i forbund som har rettigheter til LOs utdanningsfond, som blant annet Norsk Arbeidsmansforbund og Fellesforbundet, kan søke på midler til å dekke videreutdanning eller

omskolering, fagbrevutdanning, og utdanning som jobber opp mot studiekompetanse (Landsorganisasjonen [LO], 2023). For de som ikke har tilgang på utdanningsfondet, men bare ulike stipendordninger, forteller informanten at det er som regel ikke helt tilstrekkelig for å dekke hele kostnaden av kurset og deltakere må ofte ut med kanskje 1000 kroner selv. Dette er likevel en rabatert pris siden kurs på 50 timer som regel koster opp mot 6000 kroner.

Det er ikke alltid den individuelle arbeidstakeren må betale selv, for det skal også nevnes at det er private bedrifter som velger å betale for videreutdanning eller fagbrevet til sine ansatte. At arbeidsgiver betaler for utdanningen til sine ansatte er blitt mer og mer vanlig forteller informanten, spesielt innenfor bransjer hvor det å være faglært og ha fagbrev er viktig:

«Det er også noen bedrifter som betaler for at de ansatte skal bli klar til å ta fagbrevet. [...] [det er] mer og mer vanlig faktisk. Fordi at det er mer og mer fokus på det å ta vare på dem du har, og heller øke kompetansen deres enn å tro at det skal ramle inn yrkesfaglærte av selg selv. Nå snakker vi om de gruppene hvor det å være faglært er viktig, og det er jo de gruppene, de bransjene hvor vi ser at det er dårlig rekruttering ifra vanlig videregående skoler. Så der ser dem at her må du ta vare på de som kommer som er dårlig i språket og så får vi heller bygge dem sånn at dem blir faglært.»

(Intervju med AOF, februar 2023)

Til tross for at informanten sier at det blir mer og mer vanlig for bedrifter å betale for å utvikle kompetansen blant sine ansatte, gjør de det tydelig at det ikke er hele historien og at ikke alle yrker og bedrifter har samme muligheter eller holdninger. Innenfor helse og omsorg i mange kommuner «er det så 'tight' økonomisk at dem har ikke midler til å bruke på å utdanne sine ansatte» (intervju med AOF, februar 2023). Dette er også tilfellet i flere prosjekter innenfor byggenæringen, hvor det ikke er plass i budsjettene for å ta noen ut av produksjon for at de skal lære seg norsk eller utdanne seg.

Økonomi setter føringen for hva arbeidsgiveren kan tilby innenfor mange bransjer, men informanten forteller også at det er flere tilfeller hvor arbeidsgiverne, uavhengig av økonomien, ikke ser gevinsten i å utdanne sine ansatte, da spesielt i forhold til å gi dem opplæring i norsk:

«Men der har vi jo møtt på mange arbeidsgivere som ikke ønsker å tilby det her til sine ansatte. Så det er klart de som da jobber på de bedriftene, dem har aldri muligheten til å få norsk undervisning.»

(Intervju med AOF, februar 2023)

Når jeg spurte denne informanten om hvorfor de trodde det var arbeidsgivere som ikke var interessert i at sine ansatte skulle lære seg norsk, regnet de med at det var i stor grad på grunn av at arbeidsgiverne ser at ting fungerte godt nok på arbeidsplassen uten at alle kan norsk.

De reflekterte videre på hvordan det er mange arbeidstakere som heller ikke er interessert i å lære seg norsk. De sier at spesielt i byggenæringen er det mange som kommer for å jobbe mest mulig på kort tid siden de har andre «forpliktelser ut over det livet de har her.» (Intervju med AOF, februar 2023). Siden flerspråklighet på arbeidsplassen i mange tilfeller fungerer bra nok, er det vanskelig for arbeidstakeren også å se behovet for å lære seg norsk. Lav motivasjon blant arbeidstakere og lav vilje for å tilrettelegge blant arbeidsgivere er bare noen av utfordringene informanten fra AOF forteller om i forhold til å nå ut til arbeidsinnvandrere med språktilbud.

Lav motivasjon, energi, eller andre ting som kommer i veien for undervisning er noe Lyngen voksenopplæring også har erfart. De har opplevd at deltagere som betaler ofte har lavere motivasjon og høyere frafall ut over semesteret. En informant forteller at de har forsøkt å ha kveldskurs, men de har «dårlig er faring med det. Det har vært kanskje 12 som har begynt og så sitt du tilbake og har 1 til 2 elever igjen og til slutt faktisk igjen.» (Intervju i Lyngen, januar 2023). Dette viser at det er likheter mellom erfaringene til AOF og distriktskommunene når det gjelder utfordringer med å motivere noen som ellers har fulle liv til å ta seg tiden til å lære norsk.

Lav motivasjon til å lære seg et språk på et individuelt nivå er ikke noe som er unikt med arbeidsinnvandrere, og det er grunn til å tro at det er like stor variasjon i personlig driv til å lære seg norsk blant arbeidsinnvandrere som andre innvandrere som har rett og plikt til å lære seg norsk. Blant alle informantene fra voksenopplæringen i Karlsøy, Lyngen, Storfjord og i Tromsø ble det fortalt om ulik motivasjon blant elevene. Likevel kan man se at den ytre motivasjonen for arbeidsinnvandrere som har hverken rett eller plikt til å lære seg norsk er veldig annerledes enn en person som går på norskundervisning som en del av introduksjonsprogrammet og blir økonomisk kompensert for tiden de bruker der.

6.6.2 Erfaringer med virtuell undervisning

I forbindelse med blant annet å holde kostnadene nede, kom virtuell undervisning opp i intervjuet med informanten fra AOF flere ganger. Informanten fra AOF snakket en del om virtuelle løsninger i ulike sammenheng. De fortalte at: «[virtuell undervisning] har vi jo gjort veldig mye nå og får velig bra tilbakemeldinger og begynner å få god erfaring med det.» (Intervju med AOF, februar 2023). Virtuelle løsninger byr på mange nye muligheter, som informanten påpeker kan være av spesiell interesse for distriktene og steder som har utfordringer med å tiltrekke nok lærere:

«Vi skal jo også ha tak i lærerkrefter og det er jo den største utfordringen. For det er ikke helt sikkert at ytterst på Senja at de finner lærer som kan undervise der. [...] På landsbasis så virker det som at det er et mindre problem. For å ha lærere til det virtuelle det er ingen problem. Det får vi tak i. Men i Nord-Norge [...] der har vi slitt veldig med å få tak i lærere som er godkjent [av Kompetanse Norge].»

(Intervju med AOF, februar 2023)

Her forklarer informanten at i deres erfaring er mangel på lærerkrefter spesielt et problem i Nord-Norge som er mer et følge av at lærere ikke vil flytte til småsteder i nord enn at det ikke er nok kvalifiserte lærere i Norge.

Informanten never også dette med godkjente lærere. Med det menes det lærere som er godkjent av Kompetanse Norge for å undervise i norsk og samfunnskunnskap, noe de må være for at språktilbudet i sin helhet kan bli godkjent av Kompetanse Norge. Å bli godkjent av Kompetanse Norge som en norskskole er sentralt for organisasjoner som AOF for de må være godkjent for å ha tilgang på midler fra IMDi. Da den nye integreringsloven kom i 2020 ble kravene som stilles til godkjente norsklærere skjerpet, noe som kan være en del av forklaringen på hvorfor det er mangel på lærere:

«Jeg tror det er det at kravene er streng. Også er de kommen ganske nylig. Det er bare noen få år siden de innførte [kravene], for det har ikke vært før. Så det er klart det er mange som har kanskje undervist i mange år for ideelle organisasjoner [...] plutselig så er dem ikke godkjent lenger.»

(Intervju med AOF, februar 2023)

På grunn av utfordringen med mangel på lærere, kan virtuell undervisning holde mange løsninger. «Jeg vet ikke hvor mange vi hadde gjennom på virtuell undervisning bare i fjor høst, men jeg tror vi snakker noen tusen på norskopplæringen.» (Intervju med AOF, februar 2023). Etter å ha hatt så mange elever gjennom digitale kurs har organisasjonen bygget seg opp gode erfaringer med hva som er fordelene og ulempene med virtuelle løsninger, og hvordan det er mulig å kombinere det fysiske og det virtuelle.

«Det vi ser veldig tydelig er at hvis det er fra grunnleggende nivå så er klasserom milevis foran virtuell undervisning. For det handler om å kunne bruke kroppen og hverandre og du mister mye av det foran skjermen. Folk blir litt mer passiv. For mange bare det å ha kamera på er vanskelig, og det å tørre å ta ordet på skjermen er vanskelig og når du da ... Vi så tydelig at det var mange som ga opp den virtuelle undervisningen når dem var på helt grunnleggende nivå. Når dem var kommen litt opp på A2 nivå, at man forstår litt, da er det helt supert. For da er man litt over den verste biten. Da bygger man på det man allerede har lært og da har man en viss trygghet i det. Og når man føler seg litt tryggere er litt lettere å være aktiv. Sitter du to undervisninger på rad og ikke skjønner noe er det veldig lett å falle fra.»

(Intervju med AOF, februar 2023)

Her har informanten en veldig tydelig erfaring med når virtuelle løsninger er passende. De sier at det ikke er egnet for helt nybegynnere, men så fort deltagerne får litt ben å stå på, språklig sett, fungerer virtuell undervisning veldig godt. De forklarer videre hvordan de ser på muligheter for å kombinere det fysiske med det virtuelle. Dette kan for eksempel være i form av at elevene sitter samlet og har en lærer på skjermen foran seg, eller at det sitter flere mindre grupper hver for seg hvor alle, inkludert læreren, deltar digitalt.

6.7 Muligheter for Karlsøy, Lyngen og Storfjord

Bruk av virtuelle løsninger kan være en mulighet for distriktskommunene som sliter med å få tak i lærerkrefter til alle elevene som har kommet og som skal komme. Da spesielt med tanke på at det skal komme mange flere flyktninger i løpet av dette året, og kanskje i noen år fremover. Informanten fra AOF fortalte om gode erfaringer med virtuell undervisning for dem

som hadde kommet seg litt videre i språkopplæringen sin. Så for dem som allerede hadde grunnleggende kunnskaper i norsk og kjennskap til norskundervisning har AOF erfart at de har stor gevinst. Å bruke virtuelle løsninger for de mer viderekommende deltagerne kan være en måte å frigjøre plass til nye elever i voksenopplæringen. Hvis så mange flyktninger som forventes i løpet av 2023 kommer til Karlsøy, Lyngen og Storfjord og skal ha tilbud om norskopplæring, vil antall deltagere i norskopplæringen nesten dobles igjen. Det er en stor økning, og sånn situasjonene er i dag er det ikke mye ledig kapasitet, spesielt med tanke på lærere.

Gjennom å se på hvordan ulike tilbud når ut til arbeidsinnvandrere kan man få et innblikk i hva deres behov til norskundervisning er, og en av mest tydelige tiltakene som gjøres for å nå ut til dem er å tilpasse undervisningstidene. Individuer som er i fullt arbeid har en veldig annerledes hverdag enn en som for eksempel deltar i introduksjonsprogrammet, hvor fokuset er å lære seg språket, som de før økonomisk støttet for å gjøre. For at noen som er i fullt arbeid, og kanskje har barn eller andre forpliktelser på hjemmebane, skal kunne delta på norskundervisning trenger de et tilbud som er tilpasset denne situasjonen. Det innebærer i stor grad et mindre intensivt tilbud enn slik det er langt opp i voksenopplæringene i dag. I Caritas og AOF har de erfart at undervisning en til to ganger per uke er en overkommelig mengde for deltagerne. Basert på min data ser jeg ikke noe i veien for at voksenopplæringene skal kunne arrangere kveldskurs, dette hadde allerede blitt prøvd før i Lyngen. Men det som stopper dem er at de ikke har kapasiteten, hverken menneskelig eller økonomisk. Siden voksenopplæringen får midler basert på hvor mange de er pliktig til å gi norskopplæring til er det ikke plass i budsjettet for å for eksempel ansette en lærer som kan ha kveldsundervisning med en gruppe som ikke har rett eller plikt til norskopplæring.

En utfordring som spesielt informanten fra AOF diskuterte er at det er flere arbeidsinnvandrere som ikke ønsker å legge ned tiden som trengs for å lære seg et språk eller som ikke er motivert til å ta undervisning. Selv om vi ikke kan direkte påvirke motivasjonen til andre, kan vi tilpasse slik at det er en lavere terskel for å delta i språktilbud. Språkkafeer er et veldig godt eksempel på et lavterskeltilbud som ikke krever mye hverken tid eller motivasjon til å delta på. Dette kan være en god mulighet for dem som ikke deltar i språkundervisning, men likevel har noe grunnleggende norskkunnskaper, for å øve seg på språket, og ikke minst møte nye å ha samtaler med. Det som og gjør at språktreningsaktiviteter kan være tiltrekkende for de som ikke deltar på norskundervisning er

at ikke bare er det uforpliktende, men det krever ikke noe ekstra arbeid, slik som med undervisning hvor man må jobbe for å lære seg nye ting hver time.

7 Norskopplæring som en integreringsarena

Språkopplæring er ikke bare en arena for å lære seg norsk, men er også et sosialt møtested, et sted hvor relasjoner skapes. Det er derfor viktig å se på det som skjer i klasserommet som en del av integreringsprosessen og ikke bare som noe som skal gi innvandreren de redskapene de trenger for å delta i det større samfunnet. Dette utfordrer den mer klassiske ideen om integrering som en prosess hvor innvandrere skal bli en del av et allerede eksisterende integrert samfunn. Gjennom å se på relasjonene som dannes i en isolert klasseromssetting som en (viktig) del av integrering, skiftes fokuset vekk fra disse to gruppene: innvandrere og lokale; de som skal integreres og de som er integrert. I hovedsak vil innvandrerne skape relasjoner mest med hverandre, og ikke andre 'lokale' annet enn læreren sin når de tilbringer hele dagen på norskopplæring. For å forstå hvordan relasjoner mellom de som ville blitt plassert i 'de som skal integreres' kategorien vil jeg peke tilbake til Karenbeek sin relasjonelle forståelse av integrering. Her handler integrering om ulikheter i status, noe som så klart kan følge etniske eller nasjonale skiller, men ikke nødvendigvis gjør det. Hennes hovedpoeng er at for å virkelig kunne se på integrering som en to-veis prosess må man bryte ned skille mellom de som skal integreres og de som er integrert. Å bryte disse skillene er viktig for å teoretisk samsvare med integrering som en to-veis prosess, men det er også viktig for å motvirke stigma og marginalisering blant innvandrere samt essensialisering av vertssamfunnet. Ved å bruke Klarenbeek sitt relasjonelle integreringsbegrep åpnes det opp for å se mangfoldigheten i kategorien 'innvandrer', samt ta seriøst at alle relasjoner som skapes påvirker integrering og ikke bare de mellom to simplifiserte og konstruerte kategorier. Dette er det jeg vil utforske videre i dette kapittelet.

7.1 Det sosiale i klassen er viktig

Siden klasserommet er en arena for integrering er det nødvendig med en diskusjon angående hva som påvirker relasjonene i klassen og hvordan det sosiale blant elevene blir fremmet og tilrettelagt. Tidligere diskuterte jeg hvordan opplevelsene til nyankomne innvandrere, spesielt flyktninger, kan være annerledes i Karlsøy enn i Lyngen og Storfjord siden voksenopplæring i Karlsøy starter elever gruppevis og ikke en og en etter hvert som de kommer. Jeg diskuterte

og effekten av å starte folk gruppevis på det sosiale miljøet i klassen. Men dette er langt fra det eneste eller det viktigste som påvirker det sosiale i klassen. Noe som har stor påvirkning på klassen, ifølge flere av informantene, er det varierte språknivået i klassen.

De store variasjonene på språknivået til elevene innad i en klasse er en av de største utfordringene til lærerne i Karlsøy, Lyngen og Storfjord. I Karlsøy og Lyngen har de nå det siste året hatt nok elever til å kunne dele elevene inn i to grupper, hvor en gruppe er hovedsakelig nybegynnere og den andre gruppen er for litt mer viderekommende. Å dele elevene er å samle de basert på norskerferdigheter og gjør nivået innad i en klasse mindre variert. Dette er en stor fordel for lærerne for da kan alle elevene i en klasse følge mer eller mindre samme undervisningen. Selv om Storfjord opplever en oppgang i antall elever, er det ikke mange nok elever eller lærere til å kunne dele klassen i to nivå-baserte grupper. Å kunne dele elevene opp i to ferdighetsnivåer og ha to klasser basert på det hadde vært en stor fordel forteller en informant fra Storfjord.

I en kommune forteller en informant om en spesiell utfordring de har. De har en deltager i klassen som ikke kan lese eller skrive. Det gjør det vanskelig for dem å følge undervisning på lik linje med de andre elevene. Og det er en veldig stor utfordring for lærerne som er i en situasjon hvor de må prøve å lage et opplegg som kan passe for noen som ikke kan lese, uten at de har tid til å ha mye privat undervisning siden de har en klasse full av andre elever de og er ansvarlig for. En informant i Storfjord fortalte også hvordan slike store forskjellen i klassen kan påvirke elevene:

«Altså det kommer jo an på personene i den klassen også for det er jo noen som er sånn der litt sånn der oppe og nesten ser ned på de andre. Så det kan jo bli belastende, og sende blikk for dem som ikke kanskje er så gode.»

(Intervju i Storfjord, januar 2023)

Siden i Storfjord er det bare en samlet gruppe som har norskundervisning kan dette være noe som er spesielt fremtredende der sammenlignet med Karlsøy og Lyngen hvor elevene er delt opp i to klasser basert på nivå.

Det dette sitatet peker til er hva som ble nevnt med at integrering handler ikke bare om relasjoner mellom de som skal integreres og de som er integrert, men også om relasjoner blant de som skal integreres, som her menes som de som deltar på norskkurs. Selv om denne

informanten ikke snakker direkte om integrering her, snakker de om det sosiale i klassen og hvordan forskjeller i språknivå kan utspille seg i form av relasjonelle ulikheter, som da uttrykkes gjennom blikk og kanskje kommentarer.

7.2 Norskopplæring som en møteplass for flyktninger

Siden nesten alle flyktninger er en del av introduksjonsprogrammet og bruker dagene sine på å gå på norskopplæring, blir voksenopplæringen en arena hvor mennesker i like situasjoner møtes; flyktninger møter andre flyktninger. Det er mange positive sider med at folk har en arena hvor de møter andre i like livssituasjoner, men fra et integreringsperspektiv er det noen aspekter ved dette som kan være problematisk som har blitt åpenbare nå med ankomsten av en stor gruppe flyktninger fra samme land.

Med at de fleste ny ankommende flyktningene er fra Ukraina er det mange fra samme land i en klasse. Dette påvirker både det pedagogiske og det sosiale. For det første kan det være en stor ressurs og ha flere som snakker samme språk i en klasse, da spesielt når elevene er på det helt grunnleggende nivået hvor både elev og lærer kan oppleve frustrasjon over å ikke forstå eller bli forstått: «Det er jo en ressurs og det er det jo [...] så støtter man seg på den som kan. Det optimale hadde jo vært om man hadde hatt en sånn språkassistent med samme språk.» (Intervju i Storfjord, januar 2023). Samtidig er det viktig å ta hensyn til at hvis en elev kanskje har litt raskere fremgang at de ikke ender opp som en de facto språkassistent. For det kan gå negativt ut over den elevens videre læring da det blir mer fokus på at de skal hjelpe de nye fremfor å videre utvikle sitt eget språk.

En informant påpekte at med en klasse sammensatt av mange nasjonaliteter og morsmål blir de mer 'tvunget' til å snakke norsk siden det ikke er noe annet språk de deler, noe som er veldig fordelaktig for utviklingen av språket deres. De sammenligner dette med klasser sammensatt av elever bare fra Ukraina, og hvordan det kan fort føre litt mye bruk av ukrainsk:

«Så det er en fordel når man har en klasse fra mange ulike land og språk at dem har som regel ikke et felles språk, så de blir tvunget til å prate norsk. Men når du starter opp med rene ukrainske klasser så har dem allerede et felles språk. Så da kan kanskje læreren føle seg nesten litt på siden noen ganger. At det blir for mye morsmåls prat.»

(Intervju med Tromsø voksenopplæring, mars 2023)

Det kan være negativt for språklæringen for alle siden de har et felles språk de er komfortable med som de kan snakke med hverandre og da kan det føre til at de snakker mindre norsk, hvert fall utenfor klasseromsettingen.

Sammensetning av enhver klasse påvirker de sosiale relasjonene som skapes, og dette er like sant for Karlsøy, Lyngen og Storfjord. «Klart det er jo et miljø dem og, for de begynner nå å bli mange» (intervju i Lyngen, januar 2023) sier en informant fra Lyngen om ukrainske flyktninger. Det er det har kommet mange ukrainske flyktninger som har rett og plikt til norskopplæring har gjort språkkursene til et møtested nesten eksklusivt for ukrainske.

Det at det har blitt dannet ukrainske miljøer i kommunene kan være styrket av ideen om at de skal dra tilbake til hjemlandet så fort krigen er over:

«Men i alle fall de her ukrainerne er der hvor at når krigen er over så fær vi jo. Og det skjønner jeg jo. Og så har vi jo da en familie som vi tenker har sett på det her som en liten sånn mellomstasjon for det at når krigen er ferdig så skal dem til Ukraina, mens nå har dem begynt å lande litt mer og ser det at OK, vi blir nok i Lyngen en god stund enda, ok nå må vi nesten begynner på nytt for at nå blir vi her. Det er her vi skal være og vi blir her noe frem i tid i alle fall. Da må vi brette opp armene litt og ikke starte på null kanskje, men innfinne oss med at her blir vi nå. Vi kan ikke reise tilbake til Ukraina sånn som det er nå, og da må vi gjøre det beste ut av det. Det er her vi blir nå, OK, jeg skal ha jobb, hvor kan jeg jobbe? Nesten så du nesten nullstille det litt og bare går inn i en ny modus med 'ja nå blir vi her'.»

(Intervju i Lyngen, januar 2023)

Fremtidsplanene til innvandrere med tanke på hvor lenge de har ønske om å bli påvirker motivasjonen til å lære seg språket. Dette er og spesielt relevant for arbeidsinnvandrere, hvor planer om å snart dra tilbake til hjemlandet stopper dem i å søke ut norskopplæringstilbud.

At voksenopplæringen implisitt fasiliteter dannelsen av ukrainske miljøer kan skape et skille i samfunnet mellom lokale og ukrainske som på lang sikt kan være en stor barriere for integrering. Samtidig viser det hvordan norskopplæringen har bidratt til integrering blant innvandrere, siden det har dannet seg et ukrainsk miljø. Det er så klart mange andre grunner til dette også som ikke er relatert til språkopplæringen, sånn som at i Karlsøy, Lyngen og

Storfjord, kanskje spesielt i Lyngen, har den øvrige befolkningen vært flinke til å ta imot flyktingene og skape møteplasser hvor ukrainske flyktinger kan møte andre bosatte, men da også hvor de kan møte hverandre.

Til tross for at skilte samfunn er et hinder for integrering, er det noen positive sider med at det har dannet seg samlede ukrainske miljøer. Det kan være fordelaktig siden å oppsøke nye aktiviteter eller miljøer kan være lettere når man ikke er alene. Da spesielt med tanke på å delta i idrettslag eller andre foreninger, som flere informanter brakte opp som gode språktrenings- og integreringsarenaer. Det å søke ut slike tilbud kan være mindre skremmende hvis det er noe man kan gjøre sammen med andre sier en informant i Tromsø voksenopplæring. Det kan også, nesten paradoksalt, være en fordel for resten av lokalsamfunnet at de ukrainske tilflytterne har dannet et tett miljø for da kan det være lettere å nå ut til flere av dem med tanke på å arrangere aktiviteter og arrangementer som skal bidra til å skape relasjoner på tvers av grupper i lokalsamfunnet.

7.3 Kulturelle matkvelder i Lyngen

I Lyngen ble det fortalt om matkvelder de har arrangert for å fremme kulturene til de flerkulturelle innbyggerne. De planlegger nå å arrangere en slik kveld for de ukrainske hvor innbyggere blir invitert og det vil bli servert ukrainsk mat:

«Det er kommet i gangen sånn her, ikke prosjektet engang, men målet er få alle nasjoner som bor i Lyngen gjennom en sånn type matkveld på et grendehus vi har i bygda her og der er [en som jobber i voksenopplæringen] veldig flink og har gratisplasser til spesielt de her flyktingene og hvis dem vil bidra og sånn. Nå driver de og planlegger en sånn type kveld, og da er det jo bygdas folk som betaler penger for å komme å spise mat fra de ulike landene da. Så det er jo kjempesint og det er jo veldig fine arena og for å bli kjent med folk. Og nå er dem og planlegger å lage en sånn ukrainsk aften med [borscht]. Det har de lagd på skolen her en gang. Og så ønsker de ukrainerne å ordne litt armbånd og sånne ting som dem kan selge den kvelden til inntekt for krigen i Ukraina, altså så penger kan bli sent til Ukraina.»

(Intervju i Lyngen, januar 2023)

Her er fokuset på å skape en plass hvor ulike mennesker i Lyngen kan møte hverandre, med et eksplisitt fokus på å promotere kulturforståelse. Slike tiltak er på et vis lettere å få til når det er en mer samlet gruppe man ønsker å nå.

Dannelsen av Ukrainske miljøer er noe som er like tydelig å se i Storfjord og Karlsøy som i Lyngen. I Storfjord forteller en informant at de prøvde å arrangere en språkkafe, hvor det var nesten ingen fra Ukraina som møtte siden de hadde andre planer:

«Vi har jo prøvd å ha kvinnegrupper og nå språkkafe, men det var en av dem fra Ukraina som møtte. Men det var jo litt dumt for de hadde planlagt annet opplegg så de var på handling den dagen. Så vi håper det blir flere neste gang.»

(Intervju i Storfjord, januar 2023)

Det var så få ukrainske som møtte siden alle var sammen å gjorde noe annet, så selv om det kan være tilfeldigheter som gjorde at de ukrainske var samlet den dagen utenfor norskopplæringskonteksten, påstår informanten at de var sammen og handlet som tyder på at det har blitt et relativt tett ukrainsk miljø i Storfjord.

7.4 Ulike tilbud, ulik effekt på integrering

Jeg har nå diskutert hvordan voksenopplæringen og norskundervisning påvirker integrering, og jeg vil nå gå videre å diskutere hvordan tilbud som vil være mer tilrettelagt for arbeidsinnvandrere i full jobb vil ha andre implikasjoner for integrering siden kursene er mindre intensive og de i full jobb har en annen hovedarena for integrering.

Den største forskjellen mellom tilbudene til voksenopplæringene i Karlsøy, Lyngen og Storfjord og tilbudene rettet mot arbeidsinnvandrere i Tromsø er varigheten og intensiteten. Voksenopplæringene har basert sine tilbud på at de fleste deltagerne er med i introduksjonsprogrammet og dermed at de ikke har annen jobb ved siden av. De tilbyr derfor heldagskurs på dagtid, i den ordinære arbeidstiden. Det vil si at de som er del av introduksjonsprogrammet bruker mesteparten av dagen sin på norskundervisning på samme måte som de med fulltids jobb bruker mest tid utenfor hjemmet på arbeidsplassen sin.

Hvis arbeidsinnvandrere skal delta på norskopplæring vil det da være snakk om undervisning bare noen timer i uken. Dette kan påvirke hvordan hele opplæringen blir lagt opp og hvordan klasserommet kan fasilitere integrering. Færre timer med undervisning gjør klasserommet til en mindre sentral integreringsarena siden deltagere har mindre tid til å skape relasjoner med hverandre og med læreren. Videre kan færre undervisningstimer gjøre at behovet for variert undervisning blir mindre. Behovet for å variere undervisningen i klassen i løpet av dagene var noe flere av informantene assosierte med at det var lange dager for elevene, og at de ikke vil ha stort læringsutbytte av å gjøre de samme tingene. Med færre timer som begrenser tid og reduserer behovet for variasjon i undervisningen, kan deltagere gå glipp av praktiske aktiviteter som matlaging, noe som flere av informantene vektla som bra både for læringen og det sosiale.

Selv om mindre intensiv undervisning kan føre til mindre variasjon i klasserommet, er det en positiv side med at deltagere har potensielt mer mulighet til å delta på språktreningsaktiviteter, for eksempel språkkafe. Slike aktiviteter basert på å bringe folk sammen tyder alle erfaringer på at er bra for integrering og bra for utviklingen av norskferdigheter. Samtidig er det viktig å huske på hvordan hverdage til arbeidsinnvandrere og nyankomne flyktninger ser veldig ulike ut. For arbeidsinnvandrere blir det å lære seg norsk et redskap de kan bruke for å fasilitere integrering på en annen arena, nemlig arbeidsplassen, mens for flyktninger er arenaen hvor de lærer seg norsk sentral for integrering siden det er her de tilbringer mest tid utenfor hjemmet.

7.5 Språktrening og språkpraksis

Man kan forstå hvordan språkkafeer og språkpraksisen er gode integreringstiltak gjennom et relasjonelt perspektiv. For ser man på integrering som en to-veis prosess ser man på hvordan innvandrere og vertssamfunnet endrer seg og tilpasser seg for å akkomodere hverandre. Men denne forståelsen er ikke tilstrekkelig for å forstå hvordan aktiviteter som har fokus på å skape bekjentskap er viktige for integrering. For eksempel, en to-veis-prosess forståelse av integrering kan ikke forklare hvordan relasjoner mellom innvandrere innad i en norskklasser er viktig for integrering, fordi denne forståelsen bygger på at integrering er fundamentalt noe som foregår mellom innvandrere og de som allerede bor på stedet. Det er viktig å se på

relasjoner mellom innvandrere som en del av integrering fordi i realiteten finnes det ikke like skarpe skiller mellom ‘de som skal integreres’ og de som er integrert’ som en to-veis forståelse av integrering bygger på. Hvis vi da skal forstå integrering på en måte som ikke baserer seg på at det finnes et allerede eksisterende samfunn som en samlet gruppe skal bli en del av, må man da se på alle forhold mellom alle i samfunnet som relevant for integrering.

Språktreningsaktiviteter og språkpraksisordningen i kommunene fungerer på mer eksplisittvis som integreringsarenaer enn klasserommet. I alle intervjuene kom det tydelig frem at det er et eksplisitt fokus på den sosiale gevinsten med språktreningsaktiviteter og språkpraksis. Her var det fokus på at dette var gode integreringstiltak fordi det skaper arenaer hvor norskkursdeltagere kan møte andre mennesker i samfunnet og bli kjent med andre sosiale settinger.

Språktreningsaktiviteter som språkkafeer har som mål å bringe mennesker sammen med utgangspunkt i et delt språk. I Karlsøy, som i Tromsø, er et mål med språkkafeen å bringe sammen to grupper: de som kan norsk, og de som lærer seg norsk. Mens i Lyngen og Storfjord er det mer fokus på å samle de som driver og lærer seg norsk for at de kan øve. Begge disse måtene å arrangere språkkafeer på er fordelaktig for integrering for det er en arena for å skape sosiale relasjoner, men det er likevel ulike implikasjoner av de ulike måtene å arrangere språkkafeer.

Sånn språkkafeen blir arrangert i Karlsøy, hvor andre beboere i samfunnet blir invitert, gjør at det er et bredere spektrum av mennesker norskkursdeltagere kan sosialisere med.

«[...] så inviterer vi folk fra bygda [til språkkafeen] som har mulighet for å komme å snakke norsk. [...] Det er sånn sosialt og integrerer dem mer. [...] Det har vært litt sånn at noen som har jobbet i kommunen har kommet for å bli bedre kjent med mye innbyggere. [...] Også er [språkkafeen et] veldig bra integreringstiltak fordi de kan få muligheten til å treffe en person og få et kjent fjes som de kan hilse på senere.»

(Intervju i Karlsøy, januar 2023)

Her forklarer en informant fra Karlsøy hvordan språkkafeen er en arena for å knytte bekjentskap utenfor voksenopplæringen. Denne informanten forteller også her hvordan ansatte i kommunen har deltatt for å bli bedre kjent med de nye som har kommet til stedet,

som viser hvordan språkkafeen er en god møteplass mellom kommunalt ansatte som jobber for eksempel i flyktningstjenesten og de flyktningene de jobber med.

Dette er på mange måter hvordan den sosiale gevinsten til språkpraksisen også ble beskrevet. Språkpraksisen er også en særdeles god arena for å skape bekjentskap utenfor voksenopplæringen. Det er et eksplisitt og tydelig mål med språkpraksisen, noe som kommer frem gjennom hvordan ulike informanter snakket om hva slags arbeidsplasser som er bedre egnet til å være praksisplass. De språkpraksisene som blir regnet som 'bra' av informantene er alle steder hvor man har mye sosial kontakt med flest mulig andre: «Barnehage, butikk, bibliotek er kjempefine arenaer for å ikke minst møte folk, bli kjent med nye folk.» (Intervju i Lyngen, januar 2023).

Ikke bare er den sosiale gevinsten til arbeidspraksisen stor, men det er også en god mulighet for å få en fot på arbeidsmarkedet:

«Altså det med å ha en praksisplass en periode og bli kjent med folk og med den arbeidsplassen [...] det hjelper dem med å få en jobb. Det er ikke fult av arbeidsmuligheter her.»

(Intervju i Karlsøy, januar 2023)

Gjennom at nye innbyggere blir kjent med de lokale arbeidsplassene blir de en mer inkludert del av arbeidsmarkedet. For mange i introduksjonsprogrammet er deres langsiktige mål at de skal ut i lønnet arbeid, hvor programmet avsluttes når det målet er nådd. Språkpraksisen kan da være et viktig steg mot det målet.

7.6 Læreren sin rolle i integrering

Som følger av utredningen min om hvordan relasjoner mellom elevene innad i norskklassen er en relevant del av integrering i det store, er det relevant med en diskusjon angående læreren sin plass opp i det hele. For ikke bare er norskklassen en arena hvor tilflyttere blir kjent med hverandre, men også en arena hvor lærerne blir kjent med de nye innbyggerne i kommunen og deres kulturelle og sosiale bakgrunner. I Lyngen forteller en informant hvor fornøyd de er med å jobbe i voksenopplæringen, og sier: «Alle lærere burde vært innom en

voksenopplæring, for det er fantastisk altså. Du blir kjent med så mange nye folk og kulturer og verdier.» (Intervju i Lyngen, januar 2023). En annen informant ser på mangfoldet i klassen som personlig berikende for en lærer siden man blir eksponert for mange ulike verdenssyn og levemåter. De forteller at de kan lære mye av elevene sin, og da liker å kunne legge opp for felles kunnskapsbygging for alle i klasserommet som for eksempel at de skal presentere hjemlandene sine:

«Vi har blant annet siste uka nå har vi jobbet med at de skal presentere seg selv, og lage PowerPoint for hele klassen. Og så skal dem da etterpå presentere hjemlandet sitt. [...] Og da blir det jo litt mer fortell om samfunnsstrukturene, kanskje fortelle litt om religion, og kulturen som er i hjemlandet. Så da utvider dem jo begrepsnivået sitt også da.»

(Intervju med Tromsø voksenopplæring, mars 2023)

Det å være mottagelig for å lære om andres kulturer og sosiale normer er noe som forventes av alle som kommer til Norge, og da spesielt de som går på norskopplæring, slik som det forventes at elever i enhver skole-setting skal ta til seg ny informasjon. Men fra et integreringsperspektiv er det like viktig at læreren også er mottakelig for å lære om og fra sine elever, slik at ikke forholdet mellom lærer og elev blir ensidig. For da selv om elevene (‘de som skal integreres’) lærer alt om det norske språket og samfunnet blir ikke barrieren mellom lærer og elev brutt ned som hindrer integrering.

Når man snakker om barrierer mellom lærer og elev er det vesentlig å diskutere dette implisitte hierarkiske forholdet og hva implikasjonene av at elevene er voksne er. Å forstå integrering som relasjonell likhet må maktstrukturene som påvirker relasjoner tas i betraktning. Innenfor all opplæring finner man en form for hierarkisk lærer - elev forhold, noe som tar en litt annen form når elevene er voksne mennesker og ikke barn. I klasserommet er det da en innebygd maktstruktur som skaper ulikhet i sosial status og hindrer likestilte relasjoner mellom lærere og elevene, som med norskopplæring da tilsvarer ikke-likestilte relasjoner mellom lokale og tilflyttere.

Hierarkiske forhold mellom voksen og barn har andre implikasjoner enn hierarkiske forhold mellom to voksne. Når noen har makt over andre begrenser det deres rett til selvbestemmelse, og barn har mye mindre grad av selvbestemmelse for veldig mange grunner, som blant annet at de er ofte i mindre stand til å ta vare på seg selv, noe som også er reflektert i lovverket hvor

det er mange ting voksne kan gjøre som ikke barn kan. Her kan jeg gå langt inn i en diskusjon om barns rett til selvbestemmelse, men det er ikke nødvendig. For poenget er bare at hva det vil si å begrense noen sin rett til selvbestemmelse har andre implikasjoner når man snakker om voksne sammenlignet med barn. Å begrense en person sin rett til selvbestemmelse er en form for umyndiggjøring av det voksne mennesket. Knud Illeris argumenterer basert på forskningen han har vært en del av i løpet av de siste 15 årene at opplæring for voksne ofte møter på problematikk med at voksne elever føler seg objektivisert og umyndiggjort (2004, s. 14). Han sier videre at ideen om å 'komme tilbake til skolebenken' gjenspeiler en følelse av å barnsliggjøre av voksne. Ikke bare er dette problematisk i og for seg selv, men at det også negativt påvirker læringen til elevene (Illeris, 2004, s. 100)

7.7 Sette makt tilbake i sentrum

Maktstrukturer mellom lærere og elever, spesielt voksne elever, er ikke det eneste som har betydning i sammenheng med norskopplæring for innvandrere. Underliggende maktstrukturer er ikke noe som har fått mye plass i denne oppgaven, og jeg vil derfor avrunde dette kapittelet om norskopplæringen som en integreringsarena med å diskutere hvordan rase og etnisitet er relevant på to måter. Fra et mer pedagogisk perspektiv skal jeg forklare hvordan opplæring i samfunnskunnskap og læringsbøkene kan bidra til å videreføre spesifikke holdninger, og må derfor sees på med et kritisk blikk. Jeg vil og forklare hvordan etnisitet kan være en mulig forklaring til hvorfor det er mer entusiasme og mobilisering av den lokale frivilligheten rundt flyktninger fra Ukraina sammenlignet med flyktninger som kom fra Syria i 2015/2016.

Siden å lære norsk er mer omfattende enn bare pugging av gloser, er det verd å vurdere hva norskkursdeltagere lærer. Opplæring i samfunnskunnskap som er en uadskillelig del av norskopplæringen er for mange det første ordentlige dypdykket inn i det norske samfunnet. Hva samfunnskunnskap da innebærer legger føringer for hvordan individer ser på det norske samfunnet og hvordan de forholder seg til det. Dette betyr og at problematiske holdninger kan bli videreført. Hvordan det norske samfunnet blir representert i undervisningen produserer og reproducerer de representasjonene.

Dette kan være problematisk, noe som kommer frem ved å se litt nærmere på undervisningsbøkene som blir brukt av voksenopplæringene. Begge bøkene som blir brukt av

Karlsøy, Lyngen og Storfjord er relativt like, spesielt i bruk av visuelle hjelpemidler. I begge bøkene ser man bilder av ekte mennesker i ulike settinger, blant annet klasserommet (Ellingsen & Mac Donald, 2018; Nilsen & Fjeld, 2009). Blant menneskene på bildene er det en ting som kommer veldig tydelig frem, og det er at de som lærer seg norsk er ikke hvite, og bruker for eksempel hijab, mens læreren er hvit og gjerne mann. I opplæringsbøkene kan man da se eksisterende sosiale rase-baserte skiller som blir videreført. I bøkene er flertallet av 'de som lærer norsk' ikke hvite, mens lærer er hvit slik at det blir det satt opp en dikotomi mellom den hvite læreren og de ikke-hvite elevene. Det er og en tydelig representasjon av 'hvem som er innvandrere' og 'hvem som er norsk' basert på etnisitet. Siden forholdet mellom lærer og elev er i utgangspunktet hierarkisk kan man se hvorfor det kan være problematisk å implisitt videreføre eksisterende etnisitet-baserte forskjeller gjennom norskopplæringsmaterialet.

Her kan man trekke paralleller til blant annet bell hooks som opplevde at utdanning var en arena hvor rasistiske stereotyper ble videreført, og hvordan det viser at utdanning på ingen måte er apolitisk (hooks, 1994). Det at lærerbøkene visuelt skaper et skille mellom innvandrere og nordmannen er en politisk handling, hvor eksisterende skiller i samfunnet og institusjonalisert rasisme blir implisitt videreført. Siden det er innvandrerne som implisitt lærer om rasistiske skiller i samfunnet bidrar ikke bare problematiske representasjoner av innvandrere til å opprettholde disse skillene, men at innvandrerne selv kan internalisere denne marginaliseringen (som bl.a. teoretisert av Frantz Fanon 1952).

Institusjonalisert rasisme er noe som ikke bare kommer frem i lærerbøkene, men kommer også frem hvis man ser på hvordan lokalsamfunnene har reagert ulikt til flykninger fra Ukraina sammenlignet med fra Syria. Da en informant fortalte om det store lokale engasjementet rundt å ta godt imot flykninger fra Ukraina, spurte jeg hvordan det sammenlignes med engasjementet opplevd i 2015/2016 da de fleste flykningene kom fra Syria. De svarte:

«Nei. Og vet du hva det har jeg snakka om flere ganger, det er noe helt annet når det nesten er naboer som er i krig. Det var ikke nært hverken den givergleden eller noe som helst nå sist, for eksempel med syrisk flyktning. [...] men jeg tenker sånn blant innbyggere var det kanskje litt mer ... ikke motstand, men de var ikke så velvillig til kanskje å bidra.»

(Intervju i Lyngen, januar 2023)

Det er interessant at denne informanten sier at det er en forskjell i holdningene til innbyggerne når flyktninger kom fra Syria sammenlignet med nå når de kommer fra Ukraina. Denne forskjellen reflekterer større politiske holdninger i forhold til de to massefluktsituasjonene. Det at Ukrainere har fått kollektiv beskyttelse, og de fra Syria fikk ikke det viser til at holdningene mot de to gruppene fra øverst i det politiske systemet er ulikt. Men det er ikke bare i Norge de politiske og sosiale reaksjonene til flyktninger er ulikt basert på hvor de kommer fra. En forklaring på hvorfor Ukrainske flyktninger blir tatt imot med mer entusiasme kan være fordi i Europa blir Ukrainere sett på som mer like i forhold til kultur, verdier og religion sammenlignet med flytninger fra Midøsten. For innbyggere blir da den oppfattende symbolske trusselen til sine verdier og kultur mindre når tilflytterne er fra Ukraina (De Coninck, 2022). Denne antatte kulturelle likheten er, ifølge De Coninck, forsterket av at Ukrainere generelt er etnisk likere de fleste Europeere enn mennesker fra Midøsten (De Coninck, 2022).

Kitchen og Milbourne, og Little diskuterer hvordan innvandring til rurale steder kan være en trussel til etablerte normer, og som da kan skape motstand i lokalsamfunnet. Det er ikke grunnlag i datamaterialet mitt til å si om det var noe motstand mot bosetting av syriske flyktninger i noen av kommunene, men at det var mindre engasjement. Det kan tyde på at innbyggere var mer skeptiske til de nye flyktingene da de kom fra Midøsten, som kan delvis forstås ved at på grunn av sin ulike kultur og religion representerte de en større endring til stedet enn de som kommer fra Ukraina. Forskjellene mellom responsen til flyktninger kan også forstås basert på underliggende rasistiske holdninger. Dette har store implikasjoner for integrering. Siden integrering handler om å skape relasjoner bygd på likeverd, har Ukrainske flyktninger et annet utgangspunkt enn de fra Syria.

8 Konklusjon

Det jeg har forsøkt å vise er hvordan norskskoletilbudene i Karlsøy, Lyngen og Storfjord kan bli mer inkluderende ved å akkomodere for mangfoldet i deltagerne og i behovene til deltagerne. Jeg har argumentert for at norskskolelæringen er en viktig integreringsarena fordi integrering er en prosess som finner sted blant alle i et samfunn og ikke bare to konstruerte grupper. Intervjuene jeg har gjort har vist hvordan klasseromssettingen og norskskolelæringen er en viktig del av opplevelsen til mange flyktninger når de først blir bosatt i en norsk kommune, og som et av deres første mer omfattende møter med det norske samfunnet kan det legge premisset for hvordan de som nykommer tar imot sitt nye hjem.

8.1 Oppsummering

Det er to fenomen som dytter og drar på befolkningen i små kommuner i Norge, og dette er det jeg har forsøkt å forklare at norskskolelæring og integrering må forstås i lys av. Distriktskommuner i Norge har over lang tid vært preget av befolkningsnedgang, siden de yngre beveger seg mot byer og større tettsteder for der er det gjerne flere muligheter, spesielt på arbeidsmarkedet. Samtidig er ikke befolkningsnedgangen en så stabil trend som det ofte blir omtalt som. For periodevis, i henhold til uroheter og konflikter andre steder i verden, opplever steder som Karlsøy, Lyngen og Storfjord en rask økning i befolkning. I fjor og i år har mange ukrainske flyktninger blitt bosatt i norske kommuner, hvor mange av de mindre kommunene har da opplevd en stor relativ befolkningsoppgang, for eksempel Karlsøy som hadde en relativ befolkningsøkning på 2% i 2022 på grunn av bosettingen av ukrainske flyktninger. En rask, relativt stor økning i antall bosatte skjedde også rundt 2016 da det var mange syriske flyktninger som kom til Norge.

Jeg har forklart hvordan slike periodevise variasjoner har implikasjoner for språktilbudet kommunene er pålagt å tilby. Voksenopplæringene i Karlsøy og Lyngen har nå flere deltagere i norskskolelæringen enn noen der kan huske. I Karlsøy har voksenopplæringen måtte ansette en til fulltidslærer for å kunne dekke hele behovet. Der har antall deltagere gått fra tre til omtrent 20 på et år. Dette har også gjort at de har måtte finne nye undervisningslokaler. I

Lyngen og Storfjord jobber voksenopplæringene så godt de kan med å omdisponere de ressursene de har til norskundervisningen for å fylle lærerbehovet. Likevel opplever begge disse kommunene et behov for vikarer for å ha nok lærerkrefter i etterkant av økningen med ukrainske flyktninger.

Et større antall deltagere har også store effekter på selve undervisningen på to plan. Fra et pedagogisk perspektiv viser intervjuene med de fra Karlsøy, Lyngen og Storfjord at flere deltagere kan være fordelaktig siden da kan deltagerne deles inn i klasser basert på nivå som gjør at variasjonene i språkferdigheter innad i klassen blir mindre. I alle kommunene har også antall timer per uke med undervisning økt, som gjør at å lære norsk blir en større del av deltagerens daglige liv. Det at de fleste nye deltagere er fra Ukraina og da har allerede et felles språk kan være en nyttig ressurs i klasserommet, men kan føre til at de som har hatt større fremgang får flere oppgaver med å oversette for de som har nettopp begynt enn å jobbe videre med sine egne ferdigheter.

Undervisningen som en sosial arena har og blitt sterkt påvirket av økningen i antall ukrainske flyktninger. Siden de nye er stort sett fra samme land og i samme situasjon, argumenterer jeg for at norskopplæringen har blitt et møtested for ukrainske og på den måten er med på å fasilitere dannelsen av et lokalt ukrainsk miljø. Men jeg forklarer også hvordan dette bare er problematisk på lengere sikt hvis det blir opprettholdt relasjonelle barrierer mellom de ukrainske og den øvrige befolkningen. Videre kan denne dannelsen av ukrainske miljøer i kommunene gjøre det lettere for aktører som kommunen og voksenopplæringen til å nå ut til de nye beboerne med aktiviteter rettet mot å skape møter mellom dem og de som har bodd i kommunen lengere. Et eksempel på dette er matkveldene arrangert i Lyngen for å promotere krysskulturelle møter blant innbyggerne.

Er det en ting som har kommet tydelig frem gjennom undersøkelsen av norskskiltbudene i Karlsøy, Lyngen og Storfjord, så er det at deres språktilbud er i praksis bare tilrettelagt for dem som deltar i introduksjonsprogrammet. Gitt måten lovverket er utformet og tidligere forskning på feltet, er dette ikke overaskende. Men arbeidsinnvandrere står likevel uten et gjennomførbart tilbud slik det er i dag. For å kunne se hva slags muligheter det finnes for å utvide språktilbudet i Karlsøy, Lyngen og Storfjord har jeg sett på fire ulike typer språktilbud i Tromsø, med ulike målgrupper. Ved å se på hvordan ulike tilbud varierer basert på hvem som er målgruppen, får jeg et inntrykk av hva behovene til ulike grupper er, som da danner et grunnlag for å si hva som kan være fordelaktig å gjøre i Karlsøy, Lyngen og Storfjord for å

utvide tilbudet. Jeg har sett på to frivillige tilbud: Røde Kors sin språkkafe og Caritas Tromsø og Svalbard sin norskopplæring. Jeg har også undersøkt voksenopplæringen i Tromsø, og den ideelle organisasjonen AOF.

Gjennom intervjuene med informanter fra Røde Kors og Caritas kom det frem at det er både fordeler og ulemper med frivilligdrevet tilbud. Fordelen med frivillige tilbud er at de er gratis å delta på, i stor grad uforpliktende for alle deltagere, og med språktreningstilbud som språkkafeer krever det veldig lite ressurser. Problemet med frivillige tilbud er at de viser seg å være preget av ustabilitet. Det er en stor ulempe for de som driver og lærer seg norsk siden kontinuitet er viktig for læringsutbytte, noe ustabilitet i språktilbudet kan negativt påvirke.

Voksenopplæringen i Tromsø opererer på veldig lik måte som i Karlsøy, Lyngen og Storfjord, hvor den største forskjellen, annet enn antall elever, er hvordan Tromsø bruker språkpraksisen for å frigjøre plass i klasserommene. I distriktskommunene er deltagere bare deler av uken i praksis og resten av tiden på skolen, mens i Tromsø er praksisdeltagerne fulltid på arbeidsplassen. For voksenopplæringen i Tromsø betyr dette at de kan sende nye elever ut i praksis etter tre måneder for å kunne frigjøre plass på skolebenken til nye deltagere som nå nesten bare er ukrainske flyktninger som har rett på opplæring innen tre måneder etter de har blitt bosatt i kommunen.

Studieforbundet AOF jobber målrettet mot å nå ut til arbeidsinnvandrere og møte deres behov. Det er derfor de har en stor variasjon i typer norskopplæring de tilbyr, som i hovedsak er rettet mot spesifikke yrker. AOF har mange erfaringer med å tilrettelegge for arbeidsinnvandrere både i forhold til at det ikke skal være en økonomisk byrde for deltageren ved at de har mange muligheter for stipendordninger, og at organiseringen av undervisningen i seg selv er tilpasset deres hverdag, da med tanke på kveldstidsundervisning bare en til to ganger i uken.

Den største tiltakene tilbudene til Røde Kors, Caritas og AOF gjør for å nå ut til arbeidsinnvandrere er å ha språkopplæringen eller -treningen på kveldstid, og ikke for mange ganger per uke. For voksenopplæringene i Karlsøy, Lyngen og Storfjord å tilby kveldsundervisning vil kreve mer ressurser, både økonomiske og menneskelige. Likevel er det et hull her som kan fylles, potensielt delvis av frivilligdrevet tilbud.

Videre ligger det store muligheter innenfor virtuelle løsninger, spesielt for de som har lært det mest grunnleggende innenfor det norske språket. Ulike hybrid løsninger som ble diskutert av

informanten fra AOF, for eksempel hvor elever kan sitte gruppevis på ulike steder, gjør at mange av de sosiale fordelene med fysisk norskundervisning fremdeles er til stedet.

Ulike tilbud har ulik påvirkning på hvordan tilbudet fasilitere integrering. Den sosiale settingen i klasserommene på voksenopplæringene er en viktig arena for integrering siden dette er en viktig møteplass, spesielt for flyktninger med tanke på hvor mye tid ut av dagen deres som blir brukt på norskopplæringen. Selv om klasserommet vil fortsette å være en viktig møteplass, vil denne integreringsarenaen spille en mindre rolle for tilbud som er tilpasset for arbeidsinnvandrere siden opplæringsforløpet vil nødvendigvis være mindre intensivt.

Det som gjør norskopplæring til en viktig integreringsarena, er at det er en sosial møteplass. Siden integrering handler i bunn og grunn om å skape likeverdige relasjoner med hverandre, er det på slike møtesteder integrering virkelig finner sted. Viktigheten av møteplasser for integrering kommer enda tydeligere frem hvis man ser på språktreningstilbud, og spesielt språkpraksisordningen, hvor en av de store opplevde gevinstene har vært at nye innbyggere har fått en ny arena hvor de kan møte folk.

Jeg har bygget denne oppgaven på at integrering er en relasjonell prosess som handler om relasjonell likhet. Jeg har lagt frem et argument for hva denne teoretiske tilnærmingen bidrar med, hvor et sentralt poeng er at en slik relasjonell forståelse av integrering ikke baserer seg på at finnes et klart skille mellom 'de som skal integreres' og 'de som er integrert'. Gjennom å forklare og vise empirisk hvordan undervisningssettingen bidrar til integrering har jeg tatt denne ideen om at integrering ikke handler om to eksisterende grupper videre ved å se på hvordan relasjoner imellom 'de som skal integreres' også er en del av integreringsprosessen.

Videre kan et relasjonelt perspektiv også åpne for å se de dypere faktorene som påvirker sosiale relasjoner som eksisterende makthierarkier. Å ikke ta høyde for faktorer som rasisme er man teoretisk uforberedt for å forstå hvordan ulike mennesker har ulikt utgangspunkt når de kommer til et nytt land. At hvor man kommer fra setter noen betingelser for integrering er noe jeg har forsøkt å bringe frem gjennom å diskutere det informantene fortalte om hvordan lokalsamfunnet har mobilisert seg for å ta imot ukrainske flyktninger på en måte som ikke skjedde i 2015/2016 da flyktningene hovedsakelig kom fra Syria.

8.2 Hva er svaret?

På hvilke måter bidrar norskopplæringen til integrering i Karlsøy, Lyngen og Storfjord, og hvordan kan tilbudet utvides?

Dette er problemstillingen som denne oppgaven har forsøkt å svare på. Jeg vil nå gi et kortfattet svar, som, i stil med spørsmålet, har to deler. Norskopplæringen i Karlsøy, Lyngen og Storfjord bidrar til integrering hovedsakelig ved at undervisningen er en viktig møteplass for individer med noe til felles. Noen deltagere har mer til felles enn andre, som for eksempel nå hvor det er et stort flertall av ukrainske flyktninger. Å skape relasjoner mellom deltagerne er fasilitert i ulik grad av måten selve undervisningen blir lagt opp av lærerne. Gjennom praktiske aktiviteter som å ha samtaler med hverandre og lage mat, legger undervisning opp for sosial interaksjon som en integrert del. Videre er mange av deltagerne i norskopplæringen i Karlsøy, Lyngen og Storfjord der gjennom introduksjonsprogrammet, og vil dermed delta i språkpraksisordningen. Dette er en veldig god aktivitet for å fremme integrering siden det legger til rette for møter mellom mennesker på tvers av samfunnet, sammenlignet med undervisningen som er mer en møteplass for de aller nyeste innbyggerne. Det samme kan sies i varierende grad for språktreningsaktiviteter avhengig av hvordan de er lagt opp. Men uansett er slike aktiviteter veldig positive for både språklæring og skape eller styrke sosiale relasjoner.

Dette svarer på første del av problemstillingen min, men det er ikke bare flyktninger som er relevante når man snakker om integrering. Så hvordan kan språktilbudene nå ut til arbeidsinnvandrere gitt de rammene kommunene opererer innenfor? Det er noen ulike måter tilbudene i Karlsøy, Lyngen og Storfjord kan utvides. Det ene er å mobilisere de frivillige ressursene i kommunene i større grad; for små kommuner med begrenset ressurser til å bruke på formel språkopplæring kan det være store muligheter her. En annen stor mulighet for voksenopplæringene er virtuelle løsninger, eller helst undervisning som på ulike måter kombinerer fysisk tilstedeværelse i et klasserom med virtuell undervisning. Utvidelsen av språktilbudet er avhengig av tilgjengelige ressurser, ofte lærerressurser. Det er en av de store fordelene med virtuelle løsninger, at det krever mindre tilegnelige ressurser, og at de ressursene ikke lenger er stedsbundet.

Et alternativ for å frigjøre mer ressurser i voksenopplæringene i Karlsøy, Lyngen og Storfjord er organisere språkpraksisen mer som det er gjort i Tromsø. Ved at deltagerne er fulltid ute i praksis på arbeidsplasser er en måte Tromsø voksenopplæring frigjør plass for nye deltagere. Distriktskommunene er mer begrenset i forhold til arbeidsplasser, men det kan likevel være rom for å utvide språkpraksisen for å frigjøre eller hvert fall avlaste voksenopplæringen.

8.3 Videre forskning

Før jeg avslutter, vil jeg reflektere litt rundt hva denne oppgaven legger til grunn for å forske videre på og undersøke nærmere. For det første ser denne oppgaven på norskopplæring fra et veldig spesifikt perspektiv, nemlig lærere og de som driver tilbudene. Perspektivet til deltagerne er et viktig perspektiv for å videre forstå de spesifikke mekanismene som påvirker sosiale relasjoner i norskopplæringen. Om deltagerne i språkopplæringen opplever klasserommet som en integreringsarena, og på hvilke måter er et viktig spørsmål som følger fra funnene mine, men som er utenfor omfanget av denne oppgaven.

Når det gjelder selve undervisningen er det mye man kan undersøke videre. Jeg har vært litt inne på hvordan lærebøkene kan bidra til å videreføre rase-baserte skiller, men dette er noe man kan utforske i mye større grad. Hvordan det norske samfunnet blir representert gjennom lærebøkene og hvordan samfunnskunnskap blir undervist er et empirisk rikt tema som kan ha konkrete effekter på integrering, siden dette er det som legger grunnlaget for hvordan deltagerne forstår det nye norske samfunnet de har kommet til. Som en del av opplæringen i samfunnskunnskap er elevene inne på tema om likestilling og norske holdninger til likestilling, så det ville vært interessant å studere hvordan disse holdningene er representert i selve opplæringsmaterialet.

En siste ting som vil være interessant å se videre på i fremtiden er det nye politiske vedtaket i Lyngen om at alle kan delta på norskopplæring gratis, gitt at voksenopplæringen har kapasitet. Dette er et vedtak som ikke er implementert enda, og med pågangen av flyktninger fra Ukraina er det usikkert når noen kan benytte seg av denne nye ordningen. Men det blir interessant å se om deltagelse i norskopplæring blant de som ikke har rett vil øke eller ikke. Hvis ikke flere benytter seg av norsktilbudet selv om det er gratis, kan det tyde på at det er andre elementer på spill som må videre undersøkes.

Helt avslutningsvis vil jeg huske tilbake til en lærer i Karlsøy som sa at kreativitet var viktig for lærerne for å kunne planlegge varierte dager med ulike aktiviteter, slik at eleven som sitter på skolebenken hele dagen skal få mest ut av læringen. Og som kreativitet er viktig for at deltagerne skal få mest ut av norskopplæringen, er kreativitet kanskje det som trengs for at alle skal få tilgang til denne opplæringen. Jeg har forsøkt å legge frem ulike muligheter for kommunene til å utvide språktilbudene sine, men den store utfordringen for Karlsøy, Lyngen og Storfjord er hvordan de kan jobbe innenfor de faste rammene og begrensede ressurser de har. Med dette utgangspunktet kan kreativitet være svaret.

Referanseliste

- Arbeidernes opplysningsforbund [AOF]. (2023). *Om Studieforbundet AOF*. AOF. Hentet 13. mai 2023 fra <https://www.aof.no/om-studieforbundet-aof/>.
- Aure, M., Førde, A., & Magnussen, T. (2018). Will migrant workers rescue rural regions? Challenges of creating stability through mobility. *Journal of Rural Studies* 60, 52-59.
- Bivand Erdal, M. (2013). Migrant Transnationalism and Multi-Layered Integration: Norwegian-Pakistani Migrants' Own Reflection. *Journal of Ethics and Migration Studies*, 39(6), 983-999.
- Boe, E. M., & Gisle, J. (2022). *Rettighet (juridisk)*. Store Norske Leksikon. [https://snl.no/rettighet - juridisk](https://snl.no/rettighet-juridisk).
- Caritas. (2023). *Who we are*. Caritas. Hentet 13. mai 2023 fra <https://www.caritas.org/who-we-are/>.
- Caritas Tromsø og Svalbard. (2023). *Caritas Tromsø og Svalbard*. Hentet 13. mai 2023 fra <https://www.caritastromso.no/index.php>.
- Carling, J., & Hoelscher, K. (2013). The Capacity and Desire to Remit: Comparing Local and Transnational Influences. *Journal of Ethics and Migration Studies* 39(6), 939-958.
- Christy, T. C. (2006). Whorf, Benjamin Lee (1897-1941). I E. K. Brown & A. Anderson (Red.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (s. 579-580). Elsevier.
- Collantes, F., Pinilla, V., Saez, L. A., & Silvestre, J. (2014). Reducing depopulation in rural Spain: The impact of immigration. *Population, space and place* 20, 606-621.
- Council of Europe (2023). *The CERF Levels*. Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>.
- Crenshaw, K. (1997). Intersectionality and Identity Politics: Learning from Violence against Women of Color. I M. Lyndon Shanley & U. Narayan (Red.), *Reconstructing Political Theory: Feminist Perspectives* (s. 178-193). Political Press.
- De Coninck, D. (2022). The Refugee Paradox During Wartime in Europe: How Ukrainian and Afghan Refugees are (not) Alike. *International Migration Review*, 0(0), 1-9.
- Ellingsen, E., & Mac Donald, K. (2014). *Stein på stein. Tekstbok (4. utgave)*. Cappelen Damm.
- Esser, H. (2006). *Migration, Language and Integretion: AKI Research Review 4*. Program on Intercultural Conflicts and Societal Integration (AKI).

- European Commission. (2011). European agenda for the integration of third-country nationals (COM (2011) 455). Brussels: European Commission.
- Fanon, F. (1952). *Black Skin, White Masks*. Editions du Seuil.
- Friberg, J. H., Elgvin, O., & Djuve, A. B. (2013). *Innvandrerne som skulle klare seg selv: Når EØS-avtalens fire flyt av arbeidskraft møter velferstatens bekkebyråkrati*. Fafo.
- Garcés-Mascareñas, B., & Pennix, R. (2016). *Integration processes and policies in Europe: contexts, levels and actors*. Springer Open.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- He, H., Li, J., Xiao, Q., Jiang, S., Yeng, Y., & Zhi, S. (2019). Language and Color Perception: Evidence From Mongolian and Chinese Speakers. *frontiers in Psychology* 10.
- Hedberg, C., & Haandrikman, K. (2014). Repopulation of the Swedish countryside: Globalisation by international migration. *Journal of Rural Studies*, 34, 128-138.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education ad the Practice of Freedom*. Routledge.
- Hosseini, K. (2013). *And the Mountains Echoed*. Riverhead books.
- Illeris, K. (2004). *Voksenuddannelse og voksenlæring*. Roskilde Universitetsforlag.
- IMDi. (2022a). *Kapittel 6 Opplæring i norsk of samfunnskunnskap*. Integrerings- og mangfolddirektoratet. Hentet 27. februar 2023 fra <https://www.imdi.no/kvalifisering/regelverk/juridisk-veileder-til-integreringsloven/kapittel-6-opplaring-i-norsk-og-samfunnskunnskap/>.
- IMDi. (2022b). *Målgruppe for opplæring i norsk og samfunnskunnskap*. Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. Hentet 27. februar 2023 fra <https://www.imdi.no/kvalifisering/regelverk/norsk-og-samfunnskunnskap/malgruppe-for-opplaring-i-norsk-og-samfunnskunnskap/>.
- IMDi. (2023a). *Bosettingstall 2023*. Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. Hentet 3. mai 2023 fra <https://www.imdi.no/planlegging-og-bosetting/bosettingstall/#Troms%20og%20Finmark>.
- IMDi. (2023b). *Statistikk. Bosetting i Norge*. Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. Hentet 4. mai 2023 fra <https://www.imdi.no/om-integrering-i-norge/statistikk/F00/bosetting>.
- Integreringsloven. (2020) Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid (LOV-2020-11-06-127). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2020-11-06-127>.

- Kasimis, C., Papadopoulos, A. G., & Pappas, C. (2010). Gaining from Rural Migrants: Migrant Employment Strategies and Socioeconomic Implications for Rural Labour Markets. *Journal of the European Society for Rural Sociology* 50(3), 258-276.
- Klarenbeek, L. M. (2021). Reconceptualising 'integration as a two-way process'. *Migration Studies* 9(3), 902-921.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (3. utgave)*. Gyldendal Norsk Forlag
- Landsorganisasjonen. (2023). *Tema: Utdanningsfond*. LO Norge. Hentet 13. mai 2023 fra <https://www.lo.no/hva-vi-gjor/los-utdanningsfond/>.
- Leknes, S., & Løkken, S. A. (2020). *Befolkningsframskrivinger for kommunene, 2020-2050*.
- Litosseliti, L. (2013). *Gender and Language Theory and Practice*. Routledge.
- Little, J., & Austin, P. (1996). Women and the Rural Idyll. *Journal of Rural Studies*, 12(2), 101-111.
- Little, J., Panelli, R., & Kraack, A. (2005). Women's fear of crime: A rural perspective. *Journal of Rural Studies*, 21, 151-163.
- Massey, D. (2005). *For Space*. Sage Publications.
- Michael, M. (2004). On making data social: heterogeneity in sociological practice. *Qualitative Research* 4(1), 5-23.
- Milbourne, P., & Kitchen, L. (2014). Rural mobilities: Connecting movement and fixity in rural places. *Journal of Rural Studies*, 34, 326-336.
- Mügge, L. (2016). Transnationalism as a Research Paradigm and Its Relevance for Integration. I B. Garcés-Mascareñas & R. Pennix (Red.), *Integration processes and policies in Europe: contexts, levels and actors* (s. 109-125). Springer Open.
- Nilsen, G. K., & Fjeld, J. (2009). *Norsk nå! Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Fagbokforlaget.
- Olchoviciute, P. (2021). *Å legge til rette for at arbeidsinnvandrere kan leve gode liv. En studie av arbeidsinnvandreres levekår i Tromsøregionen* [Masteroppgave, UiT Norges arktiske universitet]. Munin. <https://munin.uit.no/handle/10037/22048>.
- Rambøll Management Consulting & Randen, G. T. (2021). *Kartlegging av tilbud om språkopplæring og språktrening for voksneinnvandrere i Norge og øvrige nordiske land*. Rapport for Kunnskapsdepartementet.

- Ryen, A. (2004). Ethical Issues. I C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium, & D. Silverman (Red.), *Qualitative Research Practice* (s. 218-235). SAGE Publications Ltd.
- Røde Kors. (2023). *Tromsø Røde Kors*. Røde Kors. Hentet 13. mai 2023 fra <https://www.rodekors.no/lokalforeninger/troms/tromso/>.
- Språkrådet. (2018). *Språk i Norge: kultur og infrastruktur*. Språkrådet.
- Statistisk sentralbyrå. (2023a). *Fakta om: Innvandring*. SSB. Hentet 5. februar 2023 fra <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring>.
- Statistisk sentralbyrå. (2023b). *Kommunefakta: Tromsø*. SSB. Hentet 3. februar 2023 fra <https://www.ssb.no/kommunefakta/tromso>.
- Statistisk sentralbyrå. (2023c). *Kommunefakta: Lyngen*. SSB. Hentet 2. februar 2023 fra <https://www.ssb.no/kommunefakta/lyngen>.
- Statistisk sentralbyrå. (2023d). *Kommunefakta: Storfjord - Omasvuotna - Omasvuono*. SSB. Hentet 2. februar 2023 fra <https://www.ssb.no/kommunefakta/storfjord-omasvuotna-omasvuono>.
- Statistisk sentralbyrå. (2023e). *Regionale befolkningsframskrivninger: Befolkning og kvartalsvise endringer, etter region, kvartal og statistikkvariabel* SSB. <https://www.ssb.no/statbank/table/13605/tableViewLayout1/>.
- Statsforvalteren i Troms og Finnmark (2023). *Flyktninger og asylsøkere*. Statsforvalteren i Troms og Finnmark. Hentet 16. mars 2023 fra <https://www.statsforvalteren.no/troms-finnmark/folk-samfunn/flyktninger-og-asylsokere/>
- Stortinget. (2020). *Meld. St. 5. Levende lokalsamfunn for fremtiden: Distriktsmeldingen*. Det kongelige kommunal- og moderniseringsdepartement.
- Søndergaard, D. M. (2000). Destabiliserende diskursanalyse: Veje ind i poststrukturalistisk inspirert empirisk forskning. I H. Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode: Metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (s. 60-104). Gyldendal akademisk.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Gyldendal Norske Forlag.
- Troms og Finnmark fylkeskommune (2021a). *Sammenstilling av innspill*. Upublisert rapport fra forprosjektet "Innflytterstrategi".
- Troms og Finnmark fylkeskommune (2021b). *Prosjektplan "Tilflytterstrategi"*. Upublisert prosjektplan.

United Nations High Commissioner for Refugees. (2022). *UNHCR: Ukraine, other conflicts push forcibly displaces total over 100 million for first time*. UNHCR. Hentet 3. mai 2023 fra <https://www.unhcr.org/news/news-releases/unhcr-ukraine-other-conflicts-push-forcibly-displaced-total-over-100-million>.

United Nations High Commissioner for Refugees. (2023). *Ukraine Refugee Situation*. UNHCR. Hentet 16. mai 2023 fra <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine>.

Utlendingsdirektoratet. (2022). *Endringer i krav til norskkunnskaper for å få norsk statsborgerskap*. UDI. <https://www.udi.no/viktige-meldinger/endrede-krav-til-norskkunnskaper-for-a-fa-norsk-statsborgerskap/>.

Utlendingsloven. (2008). Lov om utlendingers adgang til riket og deres opphold her (LOV-2008-05-15-35). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2008-05-15-35>.

Vik, K. (2021). *Ny integreringslov: Positivt med tydeligere kompetanskrav for lærere*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2021/ny-integreringslov-positivt-med-tydeligere-kompetanskrav-for-larere/>.

Vedlegg 1: Intervjuguide til Karlsøy, Lyngen og Storfjord

Kan du begynne med å fortelle litt om hva du gjør her på norskopplæringen?

1. Om klasseromsundervisnings:

- a) Hvor ofte er det undervisning?
- b) Når blir kurs holdt?
- c) Hvor blir det holdt?
- d) Hvem er ansvarlig for å arrangere kursene?
- e) Hvem er lærerne? Er dette deres fulltid jobb?
- f) Hvem kommer? Hvor mange kommer? Og hvor ofte?
- g) Er det stor variasjon på språkkunnskapene til deltagerne?
- h) Hvor lenge har de samme kommet?
- i) Er det deltagere som har betalt for å være der?
- j) Hvordan er opplæringen lagt opp?
- k) Hvordan er pensum? Og hvor kommer dette pensumet fra (f.eks. blir pensum fra Kompetanse Norge brukt)
- l) Hva er erfaringen din med denne type norskundervisnings?

2. Hvordan ser en vanlig arbeidsdag ut for deg

3. Om eventuelle språktreningsaktiviteter:

- a) Hva slags?
- b) Hvor ofte?
- c) Hvem arrangerer dem? Og hvor?
- d) Hvem er aktiviteten rettet mot? (målgruppe)
- e) Hvem og hvor mange deltar?
- f) Hva er erfaringene dine med slike aktiviteter?

4. Om personlige erfaring:

- a) Hvordan tror du folk får vite om norskopplæring?
- b) Hva tror du de som kommer synes om tilbudet?
- c) Hva har i din erfaring vært grunner til at innvandrere ikke deltar på norskkurs?
- d) Hvordan opplever du språktilbudet her?
- e) Hva fungerer bra? Hva fungerer dårlig?
- f) Har du noen tanker om hvordan man kan få «*noe som ikke virker så bra (fra svar på spørsmål over)*» til å bli bedre?

5. Siste spørsmål:

- a) Vet du om andre som tilbyr norskopplæring her i kommunen?
- b) Er det noe jeg ikke har spurt om eller som du ikke fikk sagt?

Vedlegg 2: Intervjuguide til norsktilbud i Tromsø

Kan du begynne med å fortelle meg om hva din rolle her er, og hva du gjør?

1. Fortell meg litt om organisasjonen, og hva dere gjør.
 - a. Hvor stor er organisasjonen?
 - b. Hvor mange jobber her? Og med hva?
2. Hva slags norskopplæringstilbud har dere?
 - a. Om klasseromsundervisning (alle er ikke nødvendigvis relevant):
 - a. Hvor ofte er det undervisning?
 - b. Når blir kurs holdt?
 - c. Hvor blir det holdt?
 - d. Hvem er ansvarlig for å arrangere kursene?
 - e. Hvem er lærerne? Er dette deres fulltid jobb?
 - f. Hvem kommer? Hvor mange kommer? Og hvor ofte?
 - g. Er det stor variasjon på språkkunnskapene til deltagerne?
 - h. Hvor lenge har de samme kommet?
 - i. Hvordan er opplæringen lagt opp?
 - j. Hvordan er pensum? Og hvor kommer dette pensumet fra (f.eks. blir pensum fra Kompetanse Norge brukt)
 - k. Hva er erfaringen din med denne type norskundervisning?
 - b. Om språktrening:
 - a. Hva slags?
 - b. Hvor ofte?
 - c. Hvem arrangerer det? (er det lærere eller andre?)
 - d. Hvor blir det arrangert?
 - e. Hvem er aktiviteten rettet mot? (target gruppe)
 - f. Hvem og hvor mange deltar?
 - g. Hva er erfaringene dine med slike aktiviteter?
3. Hva koster tilbudene deres?
4. Er det mange som benytter seg av (de ulike) tilbudene?
5. Hvem er målgruppen deres?
6. Hvem er bruker av tjenestene deres?
7. Hva er deres erfaringer med norskopplæring?
 - a. Hva har dere fått til? Hva er vanskelighetene?
8. Har dere samarbeidet med offentlig sektor (eller andre aktører) før?
 - a. Om hva?
 - b. Hvordan var det?
9. Siste spørsmål: Er det noe jeg ikke har spurt om eller som du ikke fikk sagt?

