Norskopplæring for voksne innvandrere

- en studie av læreres arbeid i det nye introduksjonsprogrammet

Astrid Sofie Finsrud

Mastergradsoppgave i spesialpedagogikk

Universitetet
i Stavanger

Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk

Det humanistiske fakultet

Høst 2005

Forord

Det er mange som fortjener en takk fordi de har bidratt faglig, praktisk og sosialt til at jeg kunne gjennomføre dette mastergradsarbeidet.

Først og fremst vil jeg takke mine respondenter som velvillig delte av sine erfaringer og tok meg med i praksisfeltet. De har bidradd med verdifull informasjon.

Jeg vil takke veileder Stein Erik Ohna for god støtte og konstruktive samtaler som har gitt meg inspirasjon i arbeidet med oppgaven.

Videre vil jeg takke familie, venner og kollegaer for oppmuntring og engasjement gjennom hele studieforløpet.

Bryne, oktober 2005

Astrid Sofie Finsrud

Sammendrag

Mastergradsoppgaven er en kvalitativ studie av læreres arbeid i det nye introduksjonsprogrammet for innvandrere. Studien har en sosiokulturell læringsteori som bakteppe der læring er knyttet til deltakelse i sosial praksis.

Formålet med prosjektet har vært å studere hvordan lærere i praksisfeltet tilrettelegger for språklæring etter føringer i den nye Introduksjonsloven (2003) der nye former for samarbeid blir krevd for å få til et helhetlig program for flyktningene. Lærernes arbeid kan igjen belyse inkluderende/ekskluderende prosesser for deltakelse og innflytelse i praksisfeltet.

Empirien i oppgaven er i hovedsak hentet fra intervju med fire lærere, samt en rektor og en inspektør. Jeg har også vært ute på læringsarenaene for å observere lærerne i deres daglige arbeid. Videre er planer, lover og dokument en del av empirien.

Resultat og drøfting viser at læreren er en sentral aktør i realiseringen av introduksjonsprogrammet. Gjennom daglige møter blir læreren et fast holdepunkt, en betydningsfull støttespiller som ser flyktningenes behov for tillit og anerkjennelse.

Forskjellige former for språkpraksis, på kommunale arbeidsplasser eller ved skolenes egne kurs, gir ulike muligheter for deltakelse på læringsarenaene. Inkluderende/ekskluderende prosesser gjør seg gjeldende både for flyktningene og lærerne.

Innhold

1 Innledning....1
1.1 Aktualitet....1
1.2 Mål og forskningsspørsmål....2
1.3 Oversikt over avhandlingen....3

2 Teoretisk bakgrunn....5
2.1 Tidligere forskning....6
2.2 Norskopplæring for innvandrere....6
2.2.1 Politiske planer og føringer....6
2.2.2 Fra sosialhjelp til "lønn"....8
2.2.3 Individuelle planer....9
2.2.4 Ny finansieringsordning for kommunene....10
2.2.5 Ny læreplan....10
2.2.6 Oppsummering....10

2.3 Det sosiokulturelle perspektivet....11
2.3.1 Dialogen....11
2.3.2 Språkets betydning....13
2.3.3 Utviklingssonestillasbygging....15
2.3.4 Literacy....16
2.3.5 Praksisfellesskap....17
2.3.6 Identitet og anerkjennelse....18
2.3.7 Inkludering / ekskludering....19
2.3.8 Oppsummering....20

3 Metodisk tilnærming....21
3.1. Kvalitativ forskning....21
3.1.1 Etnografisk inspirert metode....22
3.1.2 En hermeneutisk tolkningsramme....23

3.2 Arbeidsprosessen....24

3.2.1 Referanseramme....25
3.2.2 Utvalg....26
3.2.3 Feltobservasjon – flua på veggen med loggbok....27
3.2.4. Semi - strukturert intervju....28
3.2.5 Tekniske sider ved intervjusituasjonen....30

3.3 Analysen....31
3.3.1 Kategorisering....31
3.3.2 Utvikling av mønstre....32

3.4 Etiske refleksjoner....33

3.5 Troverdighet....34

4 Analyse og resultater....36
4.1 De ulike skolene....36
4.1.1 Presentasjon av respondentene....37
4.2 Å lære norsk for å få arbeid....38
4.2.1 Klasserommet og nærmiljøet som læringsarena....39
4.2 2 Språkpraksis ved kommunal arbeidsplass....41
4.2.3 Språkpraksis ved bransjekurs/ introduksjonskurs....45
4.2.4 Oppsummering....49

4.3 " skole er ikke bare skole"....50
4.3.1 " de kunne vært døtrene mine"....51
4.3.2 " la oss holde sammen"....52
4.3.3 " en sovepute"....53

4.4 Individuelle kvalifiseringsplaner....54

4.5 Samarbeidsprosesser....56
4.5.1 Samarbeid på egen arbeidsplass....56
4.5.2 Aetat....57
4.5.3 Helsesøster....58
4.5.4 Overlappende oppgaver....58

5 Drøfting....61
5.1 Organisering av språkpraksis....62
5.2 Identitet, anerkjennelse og tillit....65
5.3 Inkludering/ ekskludering....67
5.4 Oppsummerende refleksjon....70

6 Litteraturliste

VEDLEGG 1 : Godkjenning av prosjekt, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste
VEDLEGG 2 : Forespørsel til rektorene angående gjennomføring av studien
VEDLEGG 3: Samtykke - erklæring

1 Innledning

1.1 Aktualitet

Tema for denne studien er norskopplæring for voksne innvandrere. Studien tar utgangspunkt i læreres daglige arbeid knyttet til det nye introduksjonsprogrammet. Alle kommuner er i dag pliktige til å gi nyankomne innvandrere mellom 18 og 55 år et toårig fulltids kvalifiseringsprogram. Gjennom språkopplæring, samfunnskunnskap og arbeidstiltak skal innvandrere sikres del i arbeidsliv og samfunn. Dette et obligatorisk program som både poengterer innvandreres *rett* men også *plikt* til opplæring. Denne ordningen er nedfelt i *Lov om introduksjonsordning for nyankomne innvandrere* (2003). Formålet med denne loven er å styrke nyankomne innvandreres mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet, og deres økonomiske selvstendighet, samtidig som opplæringstilbudet skal intensiveres og effektiviseres (Utlendingsdirektorates statusrapport, 2005). Nyankomne flyktninger er nå pålagt å ta del i et helårlig, fulltids program med tydelige individuelle læringsmål. Det legges opp til en differensiert opplæring med økt bruk av tester og språkprøver som skal dokumentere utvikling.

Gjennom ulike oppslag i pressen (Stavanger Aftenblad 2000, Solabladet 2000) ble jeg oppmerksom på nyorienteringen av norskopplæringen som introduksjonsprogrammet representerer. Særlig interessant var det å lese om innvandrere som med begeistring fortalte om positive opplevelser ved å lære norsk på en arbeidsplass. I tillegg til å praktisere norsk, benyttet mange utplasseringstiden til å finne ut om et spesielt arbeidsområde passet for dem, eller om de trengte videre utdanning for å praktisere yrket sitt i Norge.

Etter hver fikk jeg kjennskap til at mange kommuner har avtaler med arbeidsplasser om språkpraksis, og at dette er en del av norskopplæringen knyttet til et obligatorisk introduksjonsprogram for innvandrere. Det å kunne få mulighet til å lære norsk i "nye settinger", vekte min nysgjerrighet. Jeg fikk lyst til å være med på en slik læringsarena og undersøke hvordan norsklærerne arbeider når opplæringen foregår både i klasserom og i arbeidslivet.

Hver enkelt flyktning skal ha en individuell opplæringsplan som skal være en del av en større individuell kvalifiseringsplan, også kalt karriereplan, der utdanningsløp blir skissert med tanke på framtidig jobb. Kommuner som har prøvd ut språkpraksis, gir tilbakemeldinger om bedring av norskferdigheter (Fafo-rapport: Kvalifisering for alle, 2003). Språkpraksis blir trukket fram som en ny dimensjon som bør være en integrert del av norskopplæring i alle kommuner. Læreres erfaringer kan være av betydning for å få tak i kunnskap omkring: Hvordan, i hvilken grad og via hvilke kanaler foregår endringer omkring norskopplæring når det ligger politiske føringer om flyktningers deltakelse i det norske samfunn. Introduksjonsloven (2003) har dimensjoner ut over det rent opplæringsmessige. Loven tydeliggjør flyktningenes *rett* og *plikt* til deltakelse i opplæringsprogrammet. Dersom en uteblir fra opplæringen følger sanksjoner som manglende økonomisk utbetaling.

1.2 Mål og forskningsspørsmål

Den nye Introduksjonsloven (2003) markerer en omfattende omlegging av norsk for innvandrere[1]. Jeg ser det derfor som viktig å få tak i skoleaktørers kunnskaper og opplevelser for å forstå hvordan skolens aktuelle virkelighet kan oppfattes. Hensikten er å fange en pågående konstruksjon av skole og læreroppdrag.

Både for lærere og skoleledere er språkpraksis en ny dimensjon ved norskfaget. Nyankomne flyktninger oppfordres til å ta del i denne språkpraksisordningen kort tid etter bosetting i kommunene. Studien tar utgangspunkt i lærere og skolelederes beskrivelser. Jeg har valgt å bruke begrepene "skole" og "elever" ettersom det er naturlig for flere av lærerne å bruke disse betegnelsene selv om "elevene" er voksne. Med det nye introduksjonsprogrammet som bakteppe og med fokus på læreren og skolelederen, har jeg stilt følgende forskningsspørsmål:

Hvordan opplever lærere eget arbeid i det nye introduksjonsprogrammet?

Hvordan håndterer lærere og ledelse nye forventninger når læringsarenaene både er klasserom og arbeidsliv?

---

[1] Begrepet innvandrer blir brukt som en overordnet betegnelse på personer som:
a) har fått opphold på humanitært eller politisk grunnlag (flyktninger) eller har blitt familiegjenforenet med disse
b) har fått opphold på grunn av ekteskap med nordmann c) har fått opphold på grunnlag av arbeid.
Det er nødvendig å presisere at Introduksjonsloven (2003) omfatter kun nyankomne flyktninger, med bosetting i kommunene etter 1. september 2004.

Hensikten er å fange det som lærere og skoleledere fokuserer på når de besvarer spørsmål i det overstående området. Hvordan beskriver de sitt virke som lærere, det vil si det de gjør, og hvilke bidrag gir de til forståelsen av skole, læring og den kulturelle dimensjonen? Hvordan forstår de egen arbeidssituasjon når språkpraksis i arbeidslivet blir en del av den norskfaglige tilnærmingen? Hvilke krav møter lærere som har utdanning og erfaring knyttet til undervisning i klasserom, når de får ansvar for oppfølging av elever i språkpraksis? Spørsmålene dreier seg om i hvilken grad læreroppdraget må rekonstrueres i en forandret skole.

Mye av fokus omkring introduksjonsordningen, både i media og rapporter fra departement, har vært knyttet til de nye elementene i introduksjonsprogrammet. Det dreier seg om heldags- og helårsprogram, lønnsutbetaling og språkpraksis. Kommunenes flyktningeavdelinger har det overordnede ansvar for planlegging, organisering og oppfølging av den enkelte flyktning. Skolenes ansvarsområde er å gi norskundervisning, som omfatter språkopplæring både i klasserom og på arbeidsplass. Til tross for at språkopplæring er sentralt for deltakelse i det norske samfunnet, blir lærernes arbeid lite framhevet i media, forskning og politiske meldinger.

Introduksjonsloven (2003) framhever det norske språket som en nøkkelfaktor når det gjelder deltakelse i arbeids- og samfunnsliv. Denne studien er forankret i sosiokulturell læringsteori, der både språk og deltakelse er betydningsfulle komponenter. Begrepene forstås i lys av sosiale prosesser omkring læring og får ikke fullstendig mening uten å knyttes til dimensjonene; *vilkår og muligheter*.

1.2 Oversikt over avhandlingen

Oppgaven består av fem kapitler. Etter innledningen, følger *kapittel 2* hvor jeg gjør greie for teoretisk tilnærming og forankring. I første del vil jeg vise hvordan planer og lover har styrt og regulert forskningsfeltet, fra midten av 70–tallet og fram til i dag. Deretter vil jeg presentere det sosiokulturelle perspektivet på læring som studien er forankret i .

Videre vil jeg i *kapittel 3* redegjøre for den metodiske tilnærmingen. Jeg har en hermeneutisk inspirert forståelsesramme. Det innebærer at jeg har prøvd å plassere meg innenfor den helhet jeg ønsker å forstå, der jeg gjennom datainnsamling og bearbeiding av teori og data har kommet fram til en større forståelse av læreres arbeid.

I *kapittel 4* vil jeg redgjøre for analyse og resultater. Analyse og tolkning er overlappende prosesser. Først gis en deskriptiv beskrivelse av sentrale kategorier. Deretter presenteres en tolkning og en teoretisk forankring. I drøftingsdelen, i *kapittel 5*, løfter jeg fram og ser forskningsspørsmålene i lys av teori og empiri. Jeg vil i denne drøftingen trekke linjer og perspektiv som kan gi rom for videre forskning innen feltet.

2 Teoretisk bakgrunn

Dette kapittelet er inndelt i tre undertema. Først presenterer jeg tidligere forskning omkring introduksjonsprogram. Deretter blir norskundervisningen satt inn i en historisk og politisk ramme. Hensikten er å vise utviklingslinjene som fører fram til dagens ordning med Introduksjonslov (2003) og ny læreplan for norsk og samfunnsfag for innvandrere(2005). Denne studien er forankret i det sosiokulturelle perspektivet på læring. Siste del av dette teorikapittelet vil derfor se læring i lys av en sosiokulturell tilnærming der kommunikasjon er et sentralt begrep.

2.1 Tidligere forskning

Jeg har gjort flere datasøk for å finne publiserte forskningsoppgaver som retter søkelyset mot læreres arbeid og oppgaver i introduksjonsprogrammet. Den eneste studien jeg har funnet innen dette feltet er en svensk bachelor - oppgave fra Lund Universitet[2]. Oppgaven ble publisert dette året. Studentene Håkansson og Warnstam har, med utgangspunkt i det svenske introduksjonsprogrammet, studert læreres rolle for integrering av innvandrere. Studien, som er basert på intervju med lærere, viser at introduksjonsprogrammet fungerer som et bindeledd mellom det svenske samfunnet og innvandrerne.

Her i Norge er det gjort ulike studier av språkpraksis for innvandrere. Gjerseth (2004) poengterer i sin hovedoppgave, "Norskopplæring for voksne innvandrere – hva kan vi lære av introduksjonsprogrammet i Stavanger", at heldagsprogram gir bedre språkferdigheter enn de tradisjonelle norskkursene. Studien reiser spørsmål ved fadderens rolle i språkpraksisen. Gjerseth påpeker at fadderenes arbeid blir avgjørende for elevenes muligheter for å praktisere språk.

Forskerne Djuve, Lund, Kavli, Østberg konkluderer i rapporten "Fra sosialhjelp til lønnet kvalifisering"(2003) at kommunene sliter med å finne relevante språkpraksisplasser. De viser til viser til evaluering fra 16 kommuner som har fått statlige forsøksmidler til å prøve ut ulike opplegg knyttet til introduksjonsprogram.

[2] http://theses.lub.lu.se/undergrad/search.tkl.

2.2 *Norskopplæring for innvandrere*

Norskopplæring for innvandrere er en relativt ny ordning. Først på begynnelsen av 80-tallet begynte enkelte kommuner å tilby frivillige norskkurs for innvandrere. Språkopplæringen bar preg av en lingvistisk tilnærming der grammatikk og øvingsoppgaver var vanlig. Senere ble mer kommunikative aspekt vektlagt i undervisningen. Språkopplæringen som tidligere hadde vært frivillig, er i dag blitt en obligatorisk ordning. Flyktninger har krav på å få opplæring – og plikt til å møte opp. Betydningen av norskopplæring for deltakelse i det norske samfunnet har fått økt fokus de siste årene.

2.2.1 Politiske planer og føringer

Et historisk tilbakeblikk viser at Norge hadde en liberal praksis for innvilgelse av opphold- og arbeidstillatelse på 50- og 60- tallet. Fra begynnelsen av 1970- tallet skjedde det derimot en gradvis endring, trolig som følge av at mange europeiske land hadde stengt sine grenser for arbeidsinnvandring. Det førte til en økning av asylsøkere, etter norske forhold en "innvandringsbølge"(Kjeldstadli 2003). For å regulere arbeidsinnvandringen ble det på midten av 70- tallet innført "innvandringsstopp". Likevel ble det praktisert det en rekke unntak i fra denne "innvandringsstoppen". Det gjaldt først og fremst flyktninger og deres familier, ofte fra utviklingsland, som fikk innvilget asyl på humanitært eller politisk grunnlag. Stortinget hadde, helt siden lovendringene på 70- tallet, slått fast og gitt føringer om at innvandrere skal ha samme økonomiske og sosiale rettigheter og plikter som nordmenn. Bakgrunnen var likhetstanken som bygger på at det norske samfunnet ville være tjent med en utvikling der hele befolkningen har samme rettigheter og betingelser. Dette målet ble slått fast i Stortingsmelding 39 (87-88) "Om innvandringspolitikken", men det sies ikke noe om hva som skal til for å oppnå denne likestillingen. Likevel ble det utover på 80- tallet et økende fokus på flyktninge- og integreringsarbeid. Dette kom blant annet til uttrykk gjennom planarbeid innenfor utdanningssektoren. I 1988 ble den første rammeplanen som omhandlet norsk og samfunnsfag for voksne innvandrere vedtatt av Stortinget. Gjennom denne planen ble minoritetsspråklig opplæring satt på dagsorden. "Rammeplan for 500 timer med norsk og samfunnsfag for fremmedspråklige norske "(KUF 1988) hadde en idealistisk målformulering: *"Undervisningen skal sette deltakerne i stand til å bruke sine kvalifikasjoner, evner og interesser i yrke og utdanning og i samfunnet for øvrig"*. Selve undervisningsplanen vektla en

formell språktrening knyttet til grammatikk med fokus blant annet på setningsstruktur og ordklasser. Planen fra 1988 ble revidert etter tre år. Fortsatt hadde planen idealistiske mål som vektla individuell livsutfoldelse, men framhevde i tillegg at undervisningen skulle gi elevene kommunikativ kompetanse slik at språket kunne brukes i dagliglivet, både muntlig og skriftlig. Planen sa ikke noe om hvordan målene kunne nås, og som tidligere ble den formelle siden av språket vektlagt. Det ble satt et skille mellom innvandrere som fikk rett til 240 timer med opplæring, og flyktninger som fikk mulighet til 750 timer med norskkurs.

I 1992 ble ulike ferdighetstester introdusert. Disse ble igjen utgangspunktet for "Språkprøven i norsk for voksne innvandrere" som kom i 1996, der bestått prøve ble sett på som dokumentasjon på et tilfredsstillende nivå i norsk, og et tilfredsstillende grunnlag for å søke arbeid eller ta videre utdanning. Året etter la departementet fram en ny melding "Om innvandring og det flerkulturelle Norge" (KAD 1997). I denne meldingen ble det framhevet at gjeldende timeramme for norskundervisning var for snever ettersom en del innvandrere hadde vansker med å tilegne seg tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å kunne delta i arbeidsliv eller ta videre utdanning. I den følgende rammeplanen: "Opplæringsplan i norsk med samfunnskunnskap for norske innvandre" (KUF 1998) ble det åpnet det for samarbeid mellom arbeidsliv og norskopplæring, og det ble oppfordret til å ta i bruk metoder og arbeidsformer som ikke lot seg iverksette innenfor den tradisjonelle klasseromskonteksten. Ettersom meldingen la opp til at norskopplæring og arbeidsliv kunne ses i sammenheng, ble det påpekt at opplæringen kunne legges til ulike arbeidsplasser. Videre ble det framhevet at opplæringen måtte ta utgangspunkt i elevenes "personlige forutsetninger, sosiale bakgrunn og lokale tilhørighet" (ibid).

Opplæringen som fulgte etter planen fra 1998 ble nivådelt, basert på elevenes skolebakgrunn fra hjemlandet, og det var ikke lengre skillelinjer mellom innvandrere og flyktningers tilbud. Grunnskole eller videregående utdanning ga plassering i et A- løp med et maksimum timetall på 850, mens mindre skolegang ga et B-løp og opptil 3000 timer med opplæring. Begge disse løpene var igjen inndelt i moduler, med ulikt innhold og økt vanskegrad. Avslutningsvis ga lærerne en vurdering og veiledning omkring videre skolegang eller arbeidsorienterte kurs. Til tross for at norskopplæringen ble styrket som følge av rammeplanen fra 1998, viste sluttrapporten fra prosjektet "Norskopplæring for voksne innvandrere 1998-2001" at mange av elevene hadde lange fraværsperioder, som ga seg utslag i manglende kontinuitet og intensivitet i opplæringa (VOX 2002). Videre ble det påpekt at det var lite forpliktende å

melde seg på norskkurs, og at mange sluttet uten tilstrekkelige ferdigheter til å kunne klare seg på egen hånd i samfunnet. Med denne rapporten som bakteppe satt regjeringen i gang utredningsarbeid for å finne nye løsninger som bedre kunne integrere flyktninger i skole og yrkesliv.

2.2.2 Fra sosialhjelp til "lønn"

Kommunal – og regionaldepartementet satt i 1999 ned en arbeidsgruppe som skulle lage et lovutkast som skulle omhandle innvandreres deltakelse og kvalifisering i skole og arbeid. Integreringsstønad, en form for "lærlingelønn", skulle nå erstatte sosialhjelp. "Lønnen" skulle dekket den enkeltes utgifter til livsopphold. Danmark og Sverige hadde allerede lovfestede ordninger med lønn, eller introduksjonsstønad for flyktninger som deltok i kvalifiseringsprogrammer. Bakgrunnen for denne omlegginga var at mange innvandrere ble gående lenge på sosialhjelp uten målrettede skole- eller arbeidsmarkedstiltak. Regjeringen kom i 2001 med meldingen "Asyl- og Flyktningepolitikken i Norge" som rettet søkelyset mot integrering av innvandrere. Der ble det understreket behovet for å "styrke tilbudet om kvalifisering for nyankomne flyktninger". Som et tiltak ble introduksjonsprogram framhevet. Dette ble karakterisert som *" et helhetlig tilbud om grunnleggende kvalifisering innenfor en avgrenset tidsperiode*" (KRD 2001).

Hensikten med tiltaket ble videre presisert*: " Målet med introduksjonsprogrammet er å legge til rette for at nyankomne flyktninger skal kunne delta i samfunnslivet, fungere i ordinært arbeid eller benytte det ordinære utdannings- og kvalifiseringssystemet"* (KRD 2001). Regjeringen ville med denne ordningen stille krav til at den enkelte gjennomførte 300 timer med opplæring for å få bosettingstillatelse. Et annet viktig moment var at elevene fikk rett til opplæringen, også ut over 300-timers rammen. Programmet skulle være et heldagstilbud, med ferier som i arbeidslivet. Lovforslaget om introduksjonsprogram ble vedtatt den 4. juli 2003, og med gyldighet fra 1. september 2004. Intensjonene var at nyankomne flyktninger raskere skulle komme ut i arbeid, ville delta i samfunnslivet og bli økonomisk selvstendige. Et annet aspekt var at Regjeringen ville gi kommunene *"en bedre rettslig ramme i sitt integreringsarbeid"* (KRD, St.m. 49, 2003-2004). Organiseringen av forvaltningsapparatet omkring innvandringspolitikken ble lagt Kommunal- og regionaldepartementet, KRD.

Fra 1. januar 2005 vil KRD også overta ansvaret for norskopplæring av voksne innvandrere som tidligere har vært knyttet til Utdannings- og forskningsdepartementet, UFD. Bakgrunnen

for denne omleggingen er å samle ulike aktører i ett felles departement for å få til en mer helhetlig integreringspolitikk. Målsettingen er effektivisering, som igjen konkret blir knyttet til samfunnsdeltakelse der antall innvandrere i ordinært arbeid er en sentral indikator. Videre blir det vist til at en god språkopplæring er vesentlig for innvandrernes forutsetning for deltakelse i samfunnet. Dette uttrykker Regjeringen som begrunnelse for å gjøre norskopplæringen obligatorisk.

Introduksjonsloven (2003) gir føringer om å se norskopplæring og arbeidspraksis i en sammenheng, med en kombinasjon av praksis og teori. "Praksisrelatert norskopplæring kan være aktuelt i hele perioden med grunnleggende norskopplæring. Denne praksisen kan foregå på arbeidsarenaer som er bygd opp som et metodisk element i denne typen opplæring. Den kan også foregå på ordinære arbeidsplasser" (NOU 2001: 20 s.63). Språkpraksis blir brukt som et overordnet begrep som i denne sammenhengen betyr å ta språket i bruk i autentiske situasjoner utenfor klasserommet (UDIs temahefte 2001). Språkpraksis blir betegnet både som en metode i norskopplæringen og som et pedagogisk verktøy i læringen. Videre blir det poengtert at språkpraksis vil gi erfaringer som kan relateres til videre opplæring i mer strukturerte situasjoner knyttet til opplæring i klasserom. Det vises også til Stortingsmelding nr.17 (2000-2001) "Asyl- og flyktningepolitikken i Norge", der erfaringer fra UDIs forsøksvirksomhet omkring språkpraksis blir framhevet. Konklusjonen er at språkopplæringen går både lettere og raskere dersom elevene får praktisert språket utenfor klasserommet. En av forutsetningene for opprettelse av språkpraksisplasser er at de ulike arbeidsplassene har en fadderordning. Hensikten er at den enkelte flyktning skal ha en veileder og støttespiller som de kan følge i det daglige arbeidet.

2.2.3 Individuelle planer

Introduksjonsloven (2003) gir i § 6 klare føringer når det gjelder innføring og bruk av *individuelle planer*. Dette er flyktningenes dokument. De er med å utarbeide egne planer sammen med en kontaktperson, ofte fra kommunens flyktningekontor, der ulike samarbeidspartnere fra områder som utdanning, helse og yrkesfag også kan trekkes inn. *"En individuell plan er et verktøy for utarbeiding og tilpasning av et treffsikkert introduksjonsprogram. I en individuell plan skal det framgå tiltak, tidslengde og mål for kvalifiseringen. Planen skal angi hvem som har ansvar for å gjøre hva, når og hvordan. Planen skal ta hensyn til den enkeltes kompetanse og framtidsplaner*" (Ot.prp.28 : 2002-2003).

2.2.4 Ny finansieringsordning for kommunene

Som følge av introduksjonsloven foreslår departementet ny finansieringsordning som også omfatter opplæring i norsk- og samfunnsfag. I motsetning til tidligere praksis, med øremerking av pengene og refusjon for hver undervisningstime og for hver elev, vil kommunene få faste rammeoverføringer basert på antall personer som får voksenopplæring i tilknytning til introduksjonsprogrammet. Den nye finansieringsordningen ble vedtatt i revidert nasjonalbudsjett 10. juni 2005, med gyldighet fra 1. september 2005.

2.2.5 Ny læreplan

Opplæringen i norsk- og samfunnsfag som tidligere har vært frivillige, er nå obligatorisk, og en ny læreplan i tråd med den vedtatte 300- timersplikten er utarbeidet. Den nye planen vil være tilpasset rammer og retningslinjer for språkopplæring og vurdering som er utarbeidet av et eget utvalg i Europarådet. Læreplanen, som har utgangspunkt i *"Common European Framework of reference for Languages: Learning, teaching, assessment"* (2001) legger opp til en differensiert opplæring delt inn i tre ulike nivå knyttet til elevenes skolebakgrunn. Disse ulike nivåene, blir i læreplanen betegnet som *spor*, og blir igjen oppdelt i tre ulike språknivå knyttet til vanskegrad.

2.2.6 Oppsummering

De historiske og politiske utviklingslinjene viser at norskopplæring for innvandrere først ble satt på dagsorden på 80-tallet. Dette kan skyldes at Norge innførte "innvandringsstopp" på midten av 70- tallet. Et begrenset antall fikk asyl eller arbeidstillatelse. Utover på 80- tallet merket også Norge som resten av Europa en økende flyktningestrøm, hovedsakelig fra den tredje verden. Integreringsarbeid fikk større fokus, noe som også preget skole - og utdanningspolitikken. Rammeplan for norsk og samfunnsfag ble utarbeidet i1988. All opplæring var frivillig innen for en 500-timersramme. Ti år etter, ble en ny opplæringsplan vedtatt, og maksimumsgrensen for undervisning ble da 3000 timer. Språkopplæringen fikk økt fokus, og kommunene fikk økte rammeoverføringer til gjennomføring av norskkurs. Likevel slo rapporter som evaluerte ulike opplæringstilbud fast, at satsingen ikke har gitt forventede resultater. Mange av elevene sluttet, eller tok lange avbrekk fra kurs uten tilstrekkelig språklig kompetanse til å kunne delta i det norske samfunnet. Dette førte til en omfattende omlegging av hele opplæringen av norsk og samfunnsfag for innvandrere. Deler av opplæringen skal nå legges til arbeidsplasser. Den enkelte skal få en tettere faglig oppfølging, med klare mål for

utdanning og arbeid. Ingen skal lenger kunne være passive sosialhjelpmottakere. Alle nyankomne flyktninger skal kort tid etter bosetting trekkes inn i et kvalifiseringsprogram der utdanning og arbeid er sentrale element.

2.3 Det sosiokulturelle perspektivet

Det sosiokulturelle perspektivet har fått større oppmerksomhet i det siste. Tidligere forskning omkring læring har i stor grad vært opptatt av individuelle aspekt ved læring og hvordan individet tilegner seg kunnskap og ferdigheter. Et fellestrekk ved behavioristisk og kognitiv psykologi er at de i liten grad har vært opptatt av de sosiale dimensjonene omkring læring. Den russiske psykologen Leo Vygotsky (1982) framhever derimot det sosiale samspillet som utgangspunkt for læring og utvikling. Hans forståelse av menneskets utvikling har ikke fokus på individet i seg selv, men på individet i en historisk og kulturell kontekst. Utvikling skjer gjennom læring, samtidig som læring styrer utvikling.

Innenfor det sosiokulturelle perspektivet blir kunnskap og læring forstått relasjonelt, som personers forandrende deltakelse i forandrende verdener (Lave 2003). Der kunnskap ikke er noe som primært hører individet til, men den gruppa som bruker kunnskapen, og læring skjer primært ved å delta i sosiale praksiser. Sosiale og kognitive prosesser forstås som gjensidige konstituerende prosesser der læring ikke kan reduseres til en kognitiv ferdighet, framhever den svenske pedagogen Roger Säljö (2001). Kunnskap er ikke noe som er gitt, men forankret i samhandling og kommunikasjon der den gjøres til den enkeltes tenkning og handling. Språket har en avgjørende betydning innenfor denne tradisjonen, og blir sett på som det viktigste verktøyet eller redskapet for kommunikasjon og læring. Mennesket er et kommunikativt vesen, og trenger ressurser som språket for å tenke og for å handle. I et sosiokulturelt perspektiv blir det sentralt å se etter spenningen mellom muligheter og hindringer for utvikling av kommunikative ferdigheter i forhold til språk.

2.3.1 Dialogen

Den russiske litteraturkritikeren og språkfilosofen Mikhail Bakthin er kanskje mest kjent for sitt bidrag til tolkning av Dostojevskijs romaner. Selv om han ikke direkte skrev noe om pedagogikk, er hans tanker og teorier interessante å trekke fram innenfor en pedagogisk kontekst. Han var opptatt av språkets betydning for menneskelig samhandling og utvikling. Hans opplevelse av det å være menneske, så han på som grunnleggende dialogisk, som en livslang dialog som uttrykte at det å leve var det samme som å engasjere seg i en dialog der en

tar del i andres følelser og verdier. I dette legger han at ekte forståelse mellom mennesker bygger på gjensidig moralsk forpliktelse.

Ifølge Bakthin (Bakthin i Dysthe 2001) eksisterer dialogen på flere nivå, og innbefatter mye mer enn en samtale i mellom to eller flere parter. Han framhever den indre talen som en form for skjult dialog. Det kan være dialog mellom ulike lag av bevissthet i mellom talere og lyttere, skrivere og lesere, stemmer og tekster. Ut fra hans teori forholder individet seg i et *dialogiske* forhold til andre på ulike nivå. Som individ til individ, og som individ til grupper med ulike språklige fellesskap og ikke minst til den kulturen en vokser opp innenfor. Muntlige og skriftlige tekster blir skapt og gjenskapt i dialog med andre stemmer, og Bakthin (ibid) framhever at både tenking, tale og skriving har sitt utspring i dialogen, som igjen er avledet fra samtalen. Videre vektlegger han selve ytringen som grunnleggende i all kommunikasjon. Innenfor den klassiske dialogen ser han på enhver ytring som en replikk, enten muntlig eller skriftlig. Synet på mening og forståelse er sentralt innenfor hans teori. Mening og forståelse oppstår ikke i individet, men i samspill med den, eller de andre. Bakthin (ibid) framhever at grunnlaget for all forståelse ligger i den andres respons som dermed fungerer som det aktiverende prinsipp, og i selve møtet og samspillet oppstår mening og forståelse.

Enhver språklig aktivitet er en ytring, fastholder Bakthin (Bakthin i Dysthe 2001). Med ytring mener han en meningsbærende enhet og må forstås både i forhold til den som gir ytringen og i forhold til den situasjonen som den forekommer. Bak hver ytring finnes en røst av noen som vil formidle noe fra et bestemt perspektiv. Ytringen rommer både budskapet og taleren. Bakthin (ibid) trekker i denne sammenhengen fram begrepet *Ytringens adressivitet* som viser til at mennesker i samtale forholder seg ikke bare til sin egen stemme, men også til den andres forutsetninger og bakgrunn og selve situasjonen. En ytring blir ikke bare stemmen til den som snakker eller ytrer seg, men også den som en snakker til. Lærerens arbeidsfelt blir ikke bare det faglige som norskopplæring, men også å ta vare på en trygg relasjon som kan hjelpe deltakerne til å appropriere. Utgangspunktet for all god undervisning er det "gode møtet" mellom lærer og elev. De trenger i fellesskap å utvikle et rom, et felles rom for framtidige møter, der kunnskap kan få utvikle seg over tid gjennom den meningsfulle dialogen. Bakthin poengterer at gjensidig *tillit* til hverandre som dialogpartnere er nødvendig for at ny mening og forståelse skal utvikles (1986).

2.3.2 Språkets betydning

For å illustrere språkets betydning for læring viser Säljö (2001) til Beatson som trekker parallellen mellom en blind manns mulighet for å utvider sitt territorium med den hvite stokken og hvordan språket på samme måte kan fungere som en "protese", en utvider den individuell psyken inn i et kulturelt kollektiv. Å tilegne seg et språk, vil si at en lærer seg en kulturelt betinget tenkemåte (ibid). Slik som den blinde mannen som med stokken får utvidet sitt mentale bilde av rommet, kan språkbrukeren prøve ut ord og begrep og få respons og svar. Kognisjon blir dermed en kollektiv kontekstavhengig prosess. Innenfor et sosiokulturelt læringsperspektiv blir det sentrale hva en gruppe i fellesskap kan oppnå ved å dele på kunnskap og erfaring. Kunnskap er ikke noe som er gitt, men forankret i samhandling og kommunikasjon der den gjøres til den enkeltes tenkning og handling.

Mediering er et sentralt begrep innenfor det sosiokulturelle perspektivet. Mediering kan forstås som formidling, og innebærer at vi ikke står i en direkte kontakt med omgivelsene der kunnskap formidles ved kulturelle verktøy. Vygotsky (1982) framhevet at mennesket skiller seg fra andre arter ved å kunne framstille redskaper, både fysiske og psykologiske som språk og tegnsystemer, som vil kunne være til hjelp i hverdagen. Han viser hvordan de er en del av, og medierer menneskelige handlinger. Med begrepet mediering framhever han at menneskers handlinger ofte er så sammenvevd med ulike slags redskaper at en ikke kan skille dem som uavhengige enheter. Kulturelle redskap medierer tenkningen og gjør noe med kunnskapen. Både fysiske og kulturelle redskaper blir betegnet som artifakter. Mediering blir knyttet til artifakter. Forståelsen av koblingen, samarbeidet mellom elevenes intellekt og bruken av redskaper, er sentralt for å forstå læreprosesser. Som språket preger tenkningen, preges også tenkningen av artifakter. Vi gjør erfaringer med ulike artifakter og i samhandling med redskapet vil handlingsrommet bli utvidet.

Som sosiokulturelt verktøy har språket ulike funksjoner. Det vil si at det ikke er et 1:1 forhold mellom ord og mening. Det finnes ulike teorier om språk. Säljö (2001) gjør rede for språkets tre ulike funksjoner knyttet til læring i et sosiokulturelt perspektiv. Først framhever han språkets *utpekende* funksjon, deretter den *semiotiske* funksjon og avslutningsvis den *retoriske* funksjon.

Ved uttrykket språkets *utpekende funksjon* funksjon, ligger en forståelse av at språket brukes til å benevne og peke ut gjenstander. Gjennom samtale eller ved å vise oppmerksomhet, rettes søkelyset mot konkrete gjenstander som benevnes med ord. Samtale og kommunikasjon kan foregå selv når partene ikke konkret ser hverandre eller det konkrete de snakker om. Språket gir mulighet for dekontekstualisering, og kan ha en refererende karakter.

Språket kan også ha en mer omfattende dimensjon, en *semiotiske* funksjon. De språklige uttrykkene viser ikke bare til konkrete objekt eller fenomen, men også til innhold og betydning. Nettopp i denne, ofte fleksible relasjonen, som kan være åpen for ulike tolkninger, ligger betydelige kunnskapsdimensjoner, påpeker Säljö (2001). Språklige framstillinger er ofte preget av situasjonen og forventninger. Bakenforliggende holdninger og verdier kan være vanskelig å synliggjøre men vil likevel ha avgjørende betydning. Språket er både et kollektivt og et individuelt sosiokulturelt redskap, og kan tjene som et bindeledd mellom kultur, interaksjon og individets tenkning.

Språket har også en *retorisk* funksjon. Språket kan utfordre, appellere, provosere, konfrontere, skape debatt – sette i gang prosesser som skaper nye måter å handle på. Säljö uttrykker det slik: *"Å betone språkets retoriske karakter er å se det som et levende redskap for å skape mening mellom mennesker som handler i og gjennom språket i sosiale praksiser* (2001:92). Videre understreker han at det er nødvendig å studere språklige dimensjoner som meningsbrytende, i kraft av å oppnå noe.

Å lære seg et språk, har dimensjoner lang ut over å forstå ordets leksikale betydning slik den blir framstilt i ei ordbok. Eksempler på dette kan være ulike språklige koder knyttet til ironi, metaforer eller språk knyttet til spesifikke fagområder eller kontekster. Å lære seg et språk vil være å tilegne seg intellektuelle og diskursive redskap som kan brukes til å forstå språklige distinksjoner mer nyansert og differensiert. Det å kunne kategorisere og sammenligne kan brukes til å forstå nye og ukjente fenomen som har betydning innenfor bestemte fellesskap og praksiser. For å forstå språkets funksjon innenfor et sosiokulturelt læringsperspektiv, er det nødvendig å skille mellom språk som system og språk som kommunikasjon. Med kommunikasjon menes mennesker i aktiviteter og praksiser der språket har en sentral funksjon. I utgangspunktet blir mennesket sett på som kontakt- og meningssøkende. Å lære seg språk, vil dermed si å skape, utvikle og opprettholde kontakt ved hjelp språklige ressurser innenfor rammen som omgivelsene gir mulighet til. Språket knyttes til deltakelse i ulike

aktiviteter med andre mennesker. Det å kommunisere, blir å handle- å kunne *gjøre* noe. I tråd med Vygotskys tanker om språklæring framhever pedagogen Kamil Z. Øzerk (1996) dimensjoner omkring første og andrespråkslæringen. Han viser til Jim Cummins "isfjell-modell" som vektlegger at all språklæring bygger på et felles fundament, der begrepsapparatet er selve kjernen. For å kunne delta i samhandling, muntlig og skriftlig, er det nødvendig å ha kunnskap som gir begrepene innhold. Øzerk understreker sammenhengen mellom denne kunnskapen og språklig utvikling. For minoritetsspråklige blir det dermed nødvendig å ha et rikt begrepsapparat knyttet til morsmålet når nye språk skal læres. Øzerk framhever at det innholdsmessige i opplæringen bør være i tråd med minoritetsspråkliges erfaringsverden, ikke bare som en motiverende faktor, men også som en identitetsskapende funksjon. Engen (2004) vektlegger også morsmålets betydning i opplæringen. Han viser til hvordan morsmålslærere som også behersker norsk blir brobyggere i elvenes arbeid med å koble hverdagsbegrep og vitenskaplige begrep. Videre framhever han betydingen av læreres kulturelle kompetanse. Læreren kan i undervisningssammenheng tilrettelegg for og verdsette elevenes sosiale og kulturelle bakgrunn. Engen (ibid) hevder denne dimensjonen vil være av avgjørende betydning for at elevene skal kunne tilegne seg ny kunnskap, i tråd med Vygotskys begrep " den nærmeste utviklingssonen".

2.3.3 Utviklingssone og stillasbygging

Vygotsky (1982) argumenterte både mot Piagets læringssyn med utvikling gjennom stadier, og den behavioritiske læringssyn der læring foregår ved stimuli – respons-modellen. Med begrepet "Den nærmeste utviklingssonen" retter han fokus på hva barnet har mulighet til å gjøre i samhandling med mer kompetente.

Utviklingssonen kan betegnes som forskjellen mellom det en person kan makte på egen hånd og det han klarer ved rettledning av lærer eller i samarbeid med andre. Ut fra dette kan de funksjonene som ikke er modne, men i en modningsprosess, defineres. En får da muligheten til å rette søkelyset mot det deltakerne får til under veiledning, som igjen gir en indikasjon på hvilke læringsprosesser som er under utvikling. Det er på dette nivået at deltakerne trenger å møte utfordringer. Ifølge Vygotsky (1982) vil den enkelte, som i første omgang gjennom samspill mottar hjelp fra en mer "kompetent", senere kunne klare den samme utfordringen på egen hånd. Læreren er betydningsfull når det gjelder å finne elevenes "nærmeste utviklingssone". Læreren må ha kjennskap og kunnskap om elevenes faglige utvikling, men

også være i nær relasjon og interaksjon for å kunne tolke elevenes handlinger for å vurdere om oppgaver og utfordringer ligger innenfor området som han klarer og hvorvidt lærer, andre elever eller fadder på arbeidsplassen kan gi guidet assistanse. Den støtten og assistansen som en da trenger for å nærme seg yttergrensen av sin utviklingssone, har det blitt vanlig å kalle for "stillasbygging" (Tharp & Gallimores 1988). Dette krever at læreren er direkte involvert og oppmerksom i forhold til deltaker, læringsaktivitet/handling og konteksten. Hogan & Pressley (1997) har gjennomgått litteratur omkring "stillasbyging", og funnet ulike retninger som tar utgangspunkt i læreres oppgaver. Ett av punktene omhandlet å assistere til internalisering, uavhengighet og generalisering ved å legge til rette for at elevene kan utøve de nyervervede ferdighetene i andre kontekster. Dette er i tråd med stillasmetaforen ettersom et stillas er tenkt som et midlertidig støtteverk som kan tas vekk når det ikke er behov for det lengre.

2.3.4 Literacy

Literacy - begrepet vil også være meningsfult å trekke inn for å utdype den sosiokulturelle kunnskap og kompetansedimensjonen. Svein Østerud skriver i sin bok "Utdanning for informasjonssamfunnet" (2004) :

Å være literate innebærer å være kompetent deltaker i en læringssituasjon der skriftspråket eller andre symbolske medieringsformer er involvert (s. 179).

Selv om literacy -begrepet vanligvis blir knyttet til skriftspråket der det lese- og skriveferdigheter er sentralt, viser ulike forskere til nye dimensjoner og ny forståelse rundt begrepet. Ifølge Østerud (2004) er Neil Postman kanskje den som tydeligst setter literacy-begrepet i sammenheng med et kommunikativt aspekt i tråd med en muntlig fortellertradisjon slik den eksisterte i det gamle Hellas for flere tusen år siden. I forhold til klart avgrensede læresituasjoner bringer Østerud (2004) inn et aspekt som "ufullstendig" eller "begrenset" literacy som viser til om en rår over, eller er i besittelse av den type literacy som er rådende innen feltet. Et eksempel på dette er innvandrere som møter arenaer der det er nødvendig å ta i bruk det norske språket, eller det kan være forstå normer på en arbeidsplass. I denne sammenhengen vil innvandrernes språklige literacy være begrenset. Samtidig vil innvandrerne gjennom sin oppvekst og sine forhold i hjemlandet ha ervervet seg andre typer literacy. Spørsmålet blir da om skole og arbeidsliv anerkjenner og gir mulighet for å videreutvikle innvandrernes medbrakte literacy.

2.3.5 Praksisfellesskap

Jean Lave og Etienne Wenger (1991) framhever sammenhengen mellom handling og kontekst, og presenterer hvordan læring kan forstås som noe situert, noe som er forankret i sosiale praksiser. De ser på læring som deltakelse. Et slikt situert og kontekstualisert læringssyn forutsetter at det er en nær sammenheng mellom kunnskapen og den praksisen og situasjonen en er i. Slik kan situert læring kobles til læring som foregår i bestemte sosiale kontekster, som skole, arbeidsplass og bransjekurs. Lave og Wenger (ibid) har flere eksempler som viser hvordan ufaglærte gjennom en lærlingeordning med mestre fikk gradvis mer kunnskap og lærte komplekse ferdigheter.

Den amerikanske antropologen Jean Lave (1991) har gjort flere interessante undersøkelser som sier noe om læring. Sammen med sine medarbeidere gjennomførte hun en undersøkelse om hvordan brasilianske barn håndterte ulike regneoppgaver. Resultatene viste at barna som var med i undersøkelsen regnet nesten feilfritt på supermarkedet i situasjoner der de gjorde innkjøp og handlet med egne penger, likeledes i arrangerte kjøpesituasjoner med reelle varenavn. Betydelig dårligere resultat ble oppnådd når de samme oppgavene ble gitt som tradisjonelle regnestykker som skulle løses med hjelp av blyant og papir. Disse studiene gir en forståelse av hvorfor disse forskjellene oppstår. Hvordan ulike *virksomhetssystemer* fører til ulike handlinger og operasjoner. Oppgavene med papir og blyant, der regning skjer som øvingsoppgaver, gir ingen kommunikativ støtte utover problemformuleringen. En må gjette seg til logikken i oppgaven, og hva den som spør er ute etter. På supermarkedet har derimot barna andre strukturerende ressurser til disposisjon. De vet kanskje sånn omtrentlig hva varen koster, og kan vurdere pris på lignende varer for å vurdere hva vil være den mest lønnsomme handelen. Barna regnet ikke ut pris per enhet, for så å sammenlikne, men sammenliknet kvantitet for seg – og pris for seg, for så deretter å sammenlikne om en kvantitet av en vare var dyrere eller billigere enn en annen.

Handlingene, i sosiokulturell forstand, finner sted innenfor virksomhetssystemer. En matematikkoppgave som har til hensikt å være virkelighetsnær, blir dermed noe annet enn det å handle i den virkelige verden. Handlinger kan ikke forstås uten sosial praksis. Kunnskap er en relasjon mellom individet, handlingen og konteksten sett i en sammenheng.

Å vite hva som er handling og hva som er handlingens kontekst kan være vanskelig å skille. Jean Lave (1991) viser til at enhver handlingskontekst som skole, daghjem, arbeidsplass eller

familie utvikler sin spesielle kommunikasjonsform eller praksis. Det gjør at muligheter og begrensninger for handling vil være forskjellig ut fra hvilken arena eller situasjon en befinner seg i. Samtidig er de fleste deltakere i flere ulike handlingskontekster. Lave & Wenger (ibid) bruker begrepet *"situert "* og er av den oppfatning at læring er situert.

I artikkelen *"Læring, mesterlære, social praksis"* knyttes læringsprosesser til deltakelse i ulike praksisfellesskap. Lave utdyper dette:

> ... *"vi søger subjekter, der bevæger sig på tværs af flere praksiser, som er væsentlige og afgørende for den pågjældende praksis"* (1991:127)

Hun presisere at hun oppfatter læring som:

> ..*"et spørsmål om skiftende deltakelse i igangværende social praksis "*(1991:122).

Lave påpeker dilemmaet omkring oppfattelsen av læringsbegrepet. Hun setter spørsmålstegn ved om all deltakelse i sosiale praksiser bør oppfattes som læring, og mener det føre til at læring vil bli et generelt begrep uten spesifikk betydning. Hun finner det klargjørende å betrakte læring som mer omfattende og lagdelt ved å karakterisere læring som *deltakerbaner.* Med dette begrepet kunne dimensjoner som *bevegelse* i en retning, dybde og utvidelse der et *selv.* Subjektet lærer gjennom deltakelsesrelasjoner med den hensikt å endre eller gjøre annerledes. Bevegelsen kjennetegnes ved å gå fra perifer legitim perifer deltakelse til legitim deltakelse i praksisfellesskapet. Legitim perifer deltakelse handler om prosessen som fører til at nyankomne blir en del av praksisfellesskapet. Det omfatter aktiviteter, identiteter, artefakter og fellesskap av kunnskap og praksis. For lærere blir det mer nødvendig å ha evne til å kunne styre "deltakelsen" på en slik måte at den enkelte kan utvikle seg, enn å undervise ut fra egne begrepsrepresentasjoner. Lave påpeker at legitim perifer deltakelse må forstås som en måte å handle i verden på, som finner sted under svært varierende vilkår. Læring vil dermed kunne karakterisere som "en måte å *være* i den sosiale verden" i motsetning til " å lære den å kjenne".

2.3.6 Identitet og anerkjennelse

Etienne Wenger presiser at deltakeraspektet er knyttet til identitetsdannelse og er en del av en omfattende prosess som består i : *"...at være aktive deltagere* i *sociale fællesskapers praksisser og konstruerer identiteter i relasjon til disse fællesskaper " (1991: 131).*

Hun eksemplifiserer ved å vise til at deltakelse i et arbeidsfellesskap handler ikke bare om hva som gjøres, men også hvilken posisjon deltakerne har i disse relasjonene, og hva deltakerne mulighet til å utvikle innenfor praksisfellesskapet.

I tråd med Bakthins grunnleggende tanker om at dialogen bygger på et subjekt-subjektsyn, trekker psykologen Anne- Lise Løvlie Schibbye (1996) fram begrepet *anerkjennelse* som en dimensjon knyttet til positiv vekst. Hun hevder at en anerkjennede holdning innebærer evne til å lytte, forstå, akseptere og bekrefte, der det sentrale blir å få tak i følelser og opplevelser som ligger bak ordene. Videre poengterer hun at ettersom anerkjennelse bygger på et subjekt - subjektsyn, handler det om *gjensidig* anerkjennelse mellom de ulike partene.

Den amerikanske sosialfilosofen, Charles Taylor har en samfunnsorientert forståelsesramme. Han diskuterer i boka *"Det mangkulturelle samhället och erkännandets politik "* likeverd og anerkjennelse knyttet opp mot identitetsbegrepet (1995). Han argumenterer for at identitet formes av andres anerkjennelse og framhever at i dialog med, eller i kamp mot "betydningsfulle andre" defineres identitet. Videre poengterer han at anerkjennelse innebærer en sosial anerkjennelse av en kollektiv identitet som ikke bare krever anerkjennelse av eksistens, men oppriktig respekt. Professor i pedagogikk, Gunn Imsen, framhever opplevelse av tilhørighet, i forhold til både fortid, nåtid og framtid som sentralt når det gjelder forståelse av identitetsbegrepet (1998). Hun knytter identitet til nødvendigheten av å kjenne seg selv og sin egen sosiale forankring, samtidig som nåtid og tanker og visjoner om framtiden blir vesentlig for identitetsutviklingen.

2.3.7 Inkludering/ekskludering

Inkluderingsbegrepet har ulike innfallsvinkler og forståelsesrammer. Vislie (2003) påpeker en økende fokusering omkring begrepet inkluderende opplæring, og at det på 90- tallet og fram til i dag har vært jobbet mot en visjon og forståelse av "inclusitive education for all learners". Vislie viser til Mel Ainscow som poengterer verdien av at skoler har et læringssyn som bygger på inkluderende fellesskap med rom for alle elever, og bruker betegnelsen: *"inclusive schools for all"*. Inkludering/eksludering betraktes som "connected processes", to begrep som ikke kan forstås uavhengig av hverandre, men som samtidige prosesser. Det filosofiske begrepet "full citizenship" viser at inkludering er basert på medlemsskap, ikke bare tilgang til et kommunikativt fellesskap, i form av en "visitor-rolle" (ibid).

Inkludering kan forstås som lik rett til deltakelse i fellesskapet som likeverdige medlemmer. Inkludering handler da om kultur og prosesser der hele skolen har en holdning som verdsetter og aksepterer elevers ulikhet. Mulighetene elevene har for samhandling og kommunikasjon vil være et uttrykk for kvaliteten ved læringsmiljøet. Et slikt demokratisk deltakerperspektiv, som verdsetter ulikhet og mangfold og gir rom for alle i fellesskapet, vil ifølge Howe (1997) være nødvendig for å sikre sosial rettferdighet.

2.3.8 Oppsummering

Det sosiokulturelle perspektivet har røtter tilbake til Vygotsky (1896 –1934) og Bakthin (1895-1975). I kontrast til forståelsen av læring som individuell kognitiv aktivitet, framhever Vygotsky (1982) hvordan kunnskap er knyttet til det sosiale fellesskapet. En slik relasjonell forståelse av kunnskap og læring framhever hvordan den enkelte elev lærer og utvikler seg gjennom samhandling med andre. Lærerens arbeid knyttets til samarbeid med elevene i deres "nærmeste utviklingssone". Et begrep som vektlegger betydningen av lærerens støtte i læringsprosesser.

Språkets funksjon er sentralt innen det sosiokulturelle perspektivet. Den russiske språk- og litteraturteoretikeren Bakthin (Bakthin i Dysthe 2001) viser hvordan mening og forståelse skapes gjennom dialogen. Han understreker det etiske ansvaret mennesket har for å svare hverandre, og hvilke muligheter som ligger i spenningen og meningsbrytning mellom menneskenes ulike stemmer. Dialogen er ikke bare knyttet til verbalspråket, men også til å tolke signaler som kroppsspråk og handling.

Læring ses på som et aspekt ved all menneskelig virksomhet der læringsprosessene foregår gjennom samspill med andre og kulturelle verktøy. Kunnskap blir forstått som en kulturell ressurs som formes og gjøres tilgjenglig gjennom dialog og samhandling. Lave og Wenger (1991) framhever hvordan deltakelse i praksisfellesskap har betydning for identitetsutviklingen. Nær knyttet til identitet er begrepene tillit og anerkjennelse, der anerkjennelse av elevenes medbrakte kompetanse blir sentralt.

Jeg har valgt det sosiokulturelle perspektivet som teoretisk bakgrunn fordi jeg ønsket å se læring og deltakelse i lys av en situert og relasjonell forståelse. Hensikten med denne studien er å undersøke hvordan lærere og ledere erfarer den nye ordningen med introduksjonsprogram.

3 Metodisk tilnærming

I dette kapittelet vil jeg gjøre greie for det metodiske grunnlaget for studien og beskrive forskningsprosessen. Først vil jeg presentere prosessen fram til valg av metode og rette søkelyset mot forskerrollen. Deretter vil jeg redgjøre for selve arbeidsprosessen. Til slutt vil jeg rette søkelyset mot selve analysearbeidet og tolkningen av empirien.

Gjennom studien har jeg ønsket å få tak i lærernes erfaringer, deres opplevelser og oppfatninger. Jeg har vært på jakt etter aktørenes meninger og deres forståelse av situasjoner. Studien kan karakteriseres som et kvalitativt orientert disiplinert case studie, inspirert av etnografisk metode. Kjennetegn ved case-studier er at de er avgrenset i forhold til tid og sted, samtidig som fokus er rettet mot et bestemt fenomen. "Case - study" er ikke et entydig begrep, men kan ha ulike tilnærminger innen forskjellige forskningstradisjoner og forskningsopplegg (Nevøy 2004). Ettersom jeg setter caset inn i en teoretisk ramme, kan studien defineres som disiplinert – konfigurativ. Tolkningsarbeidet bærer preg av en hermeneutisk inspirert tilnærming der intervjuer og kategorier blir satt inn i en kryss-tabell for å få fram nye sammenhenger i datamaterialet. Ulike deler av materialet ble sett i lys av helheten, og helheten i lys av de enkelte delene. Denne prosessen bar preg av min førforståelse. Gjennom arbeidet fikk jeg ny forståelse av fenomenene jeg undersøkte.

3.1 Kvalitativ forskning

Tematikken jeg har valgt å fokusere på, og min førforståelse omkring læring og kjennskap til ulike teoretiske perspektiv på læring, har vært av betydning for den metodiske tilnærmingen. Om fellesvitenskaplige krav til forskningsprosessen skriver Engelstad, Kalleberg, Grennes og Malnes:

"Det er forskningsspørsmålene som åpner og avgrenser det vi skal se etter i feltet som skal undersøkes. Spørsmålene gir prosjekt retning (...). Forskeren må samle inn og systematisere et erfarings- og datamateriale. Dette materialet brukes for å undersøke og underbygge påstanders holdbarhet, påstander om hvordan det forholder seg i den studerte virkeligheten, og hvorfor det er slik. Å stille, drøfte og besvare vitenskapelige spørsmål stiller krav til analyse, til klargjøring av begreper og andre analytiske kategorier som typologier, modeller og teorier (1996:86)."

Repstad (1993) framhever at den kvalitative forskningstradisjonen legger vekt på et nært og tett forhold mellom forskeren og det miljøet det forskes på. Det legges vekt på å beskrive helheter og miljø, der helhet er noe mer enn summene av de enkelte delene.

Sivesind (1996) definerer kvalitative data som representasjoner av menneskelige handlinger og utsagn, først og fremst i form av lange og sammenhengende tekster der en søker grunner for aktørenes handlinger og utsagn. Videre sier han at kvantitative data uttrykkes i tall eller mengdetermer, som kan brukes i statiske analyser. Kriteriet som skiller kvalitativ og kvantitativ forskning blir dermed egenskapene vi er ute etter ved de dataene vi samler inn. Skal de brukes til statistisk analyse eller ikke? I en viss grad kan de samme metodene brukes til innsamling av både kvalitative og kvantitative data, som intervju, observasjoner og dokumenter. Skillet går heller mellom kvalitative og kvantitative data enn mellom typer av innsamlingsmetoder. Silverman (2001) understreker at det er på tide å si farvel til skille i mellom kvantitativ og kvalitativ forskning, der den ene tilnærmingen ikke trenger å utelukke den andre. Hammersley og Atkins (1987) uttrykker nødvendighet av å nyskape et samfunnsvitenskaplig fellesskap. De framhever at arbeid utført ved forskjellige metoder sammen kan gi en kollektiv forståelse av den sosiale verdenen. Forskning er på mange måter preget både av samfunn og forskningsmiljø, samt forskerens førforståelse og forståelseshorisont. Ofte blir problemstillinger omformet undervegs i prosessen og empiri kan tolkes på ulike måter.

3.1.1 Etnografisk inspirert metode

Sahlstrøm og Lindblad (2001) skriver om en etnografisk inspirert metode, der man i varierende utstrekning, anvender deltakende observasjon, intervju, og innspillinger. De hevder de gjør som en nykomling på en arbeidsplass; iakttar, stiller spørsmål, lytter til historier omkring kritiske hendelser og eventuelt går igjennom ulike tekster. Videre viser de til Ehn & Klein som skriver: "*Metoden bygger på et metodologisk krav på reflexivitet- att man forstår sine analyser och slutsatser i forhållande till de forhandstagande som utnyttjas och den informasjonen som man får* "(2001:22).

I boken "Situert læring" (1991) sier den amerikanske forskeren Lave at hennes framgangsmåte er å delta så lenge i dagliglivet til dem hun vil studere, at hun får en sum av felles erfaringer med fellesskapsmedlemmene. Hun framhever at tilstedeværelse ved

begivenheter er med å forme forståelse. Hun legger også vekt på fellsskapsmedlemmenes forståelse av begivenheten, samt verdien av å få så mange som mulig sitt synspunkt på praksis eller sosiale prosesser som synes viktig for studiens problemstilling. Parallelt tenker hun på forklaringer og sannsynligheten for alternative tolkninger ved å stille nye spørsmål, og gå til nye kilder. Med feltnotater, intervjuer, samt planer, dokumenter og lover, og ikke minst med min egen personlige loggbok, ville jeg prøve å komme fram til en bedre forståelse av lærernes arbeid etter at den tidligere omtalte Introduksjonsloven (2003) ble vedtatt.

3.1.2 En hermeneutisk tolkningsramme

I min undersøkelse har jeg valgt kvalitative intervju og feltobservasjon som strategi for datainnsamling. Dokument som lovtekster, rapporter og planer fra ulike departement og Storting er blitt trukket inn i teorien for å være med å danne et bakteppe for tolkningen av resultatene.

I mitt arbeid har tolkningen foregått gjennom hele forskningsprosessen, fra de første observasjonene, i arbeidet med intervjuene, i uformelle samtaler på lærerom, i møte med elevene i kantine eller i språkpraksis, og gjennom eget arbeidet med tekster og dokumenter. Videre har veiledning og diskusjoner gitt impulser undervegs.

Tolkningene vil bli presentert i studiens resultatdel og drøftingsdel. I resultatdelen presenteres en empirienær tolkning der jeg har trukket inn teoretiske perspektiv som vil klargjøre det tekstlige uttrykket. I drøftingsdelen presenteres en større helhetsforståelse ved å se materiale og problemstilling i lys av studiens teoretiske perspektiv, og på den måten trekke mer overordnede perspektiv inn i prosessen. Ved å bevege seg mellom nivåene, kan det empiriske materialet bli konfrontert med teori og kunnskap på flere nivå, og bringe inn ny forståelse og tolkning. Denne prosessen kan forstås som en hermeneutisk sirkel hvor en tolker delene i lys av helheten, og helheten i lys av delene. For å tydeliggjøre en mer kontinuerlig utdyping av meningsforståelsen, velger Repstad (1993) betegnelsen "hermeneutisk spiral". I følge Widerberg (2001) betyr hermeneutikk å tolke, oversette tydeliggjøre eller forklare. En slik tilnærming kan belyse hvordan ting henger sammen, og meninger blir klarere etter hvert som forskningsprosessen skrider fram. Å ha en hermeneutisk forståelsesramme innebærer også at forskeren forsøker å plassere seg innenfor den helhet en ønsker å forstå, og gjennom datainnsamling og bearbeiding komme fram til en større forståelse av forskningstema.

Repstad (1993) framhever som et særtrekk ved kvalitative metoder, at de ulike fasene i prosessen kan gli over i hverandre og foregå parallelt. Utforming av problemstilling kan finne sted samtidig med at nye data samles inn og parallelt med at en bygger opp en analyse.

3.2 Arbeidsprosessen

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming i denne masteroppgaven, og min arbeidsprosess bærer preg av en veksling i flere omganger mellom tilegning av teoribasis, utforming av problemstillinger, datainnsamling og analyse. I utgangspunktet hadde jeg en ide til tema. Forut for, og undervegs i forskningsprosessen utsettes og utsetter jeg meg for innspill og impulser som driver prosessen framover og fører med seg endringer av både opprinnelig problemstilling, analyseverktøy, form og struktur.

De ulike fasene i forskningsarbeidet har pågått delvis parallelt og i vekselvirkning. De har påvirket hverandre gjensidig og drevet prosessen framover. Utforming av problemstilling, bearbeiding av teori, innsamling /bearbeiding av data og analyse/ tolkning har funnet sted som delvis parallelle prosesser, og arbeidet med oppgaven har fulgt et løp som tidvis har gått fram og tilbake mellom disse parallelle prosessene.

Min første ide til masteroppgave baserte seg i hovedsak på de forutsetningene jeg hadde med meg fra før. Så fulgte en fase der jeg orienterte meg i sentral litteratur, som ga impulser og innspill til en viss dreining av fokus og utforming av ny problemstilling. Videre begynte jeg å jobbe systematisk med teoristoffet til oppgaven og valgte en teori-base for analysen. En ny prosjektskisse ble utarbeidet, med teori om læring som bærebjelke.

På dette tidspunkt var det tid for å velge metode for datainnsamlingen. Etter å ha lest dokumenter, rapporter og lovutkast om ny "introduksjonsordning", og foretatt noen innledende intervju, begynte så smått et mønster å tre fram. Noen av de poengene jeg hadde antatt ville være viktige, ble mindre relevante, mens sammenhenger jeg ikke hadde tenkt på tidligere framsto som viktige. Jeg så da behovet for å lage en skisse til analysemodell. Etter ytterligere observasjon og intervju forandret jeg modellen flere ganger.

Flere justeringer ble gjort ettersom empirien vokste og dannet grunnlag for nye antakelser. Etter at det siste intervjuet var ferdig utskrevet, og jeg hadde begynt systematiseringen av

dataene, gikk jeg tilbake til teoridelen, supplerte den med ytterligere teori som hadde fått relevans etter hvert, samtidig som en del teoristoff ble vurdert som mindre relevant å anvende. Problemstillingene måtte også gjennom en nye oppklaringsrunder før analyse og tolkning av data kunne fortsette. Veiledning og diskusjon med andre har gitt impulser i alle fasene av studien.

3.2.1 Referanseramme

Gilje og Grimen (1993) understreker betydningen av førforståelsen som et nødvendig vilkår for at forståelse i det hele tatt skal være mulig. Jeg velger å bruke begrepet referanseramme om egen førforståelse. Begrepet omfatter den utdanningsbaserte forståelsen av fenomenet som skal studeres, og de verdier og holdninger som er knyttet til det sosiale miljø forskeren omgis av. Disse to typer forutsetninger vil i de fleste tilfeller opptre samlet og være med å danne forskerens identitet og referanseramme. Selv ser jeg meg ikke i stand til å skille egne forutsetninger. Til det er min sosiale og faglige identitet for sammenvevd.

Mitt utgangspunkt da jeg begynte med studien var et ønske om å skrive en masteroppgave der jeg kunne anvende, bearbeide og videreutvikle noen av de erfaringene jag hadde med fra min yrkesbakgrunn som lærer. Samtidig ønsket jeg å utvikle min teoretisk ballast innen skole, utdanning, språk og innvandring. Jeg kan identifisere tre aspekt som er med på å danne min referanseramme, og dermed bakgrunn for valg av tema, problemstillinger og tilnærminger:

Den første dreier seg om min *fagutdanning* innen pedagogikk, media og kommunikasjon, samt religionsstudier. Videre har mastergradsstudiet i spesialpedagogikk gitt meg nye tanker og interesse for det sosiokulturelle perspektivet der deltakelse og identitet er tett knyttet til læring.

Som *lærer* i grunnskolen kunne jeg, sammen med mine kollegaer, reflektere og diskutere gode og dårlige læringssituasjoner og hva vi som lærer kan gjøre for å legge til rette og bidra til at læring finner sted. Etter å ha arbeidet innenfor skolesektoren i nærmere tjue år, med en hverdag i møte med barn, ungdom og voksne, har jeg fått både utfordringer, og inspirasjon til å reflektere over egen praksis som lærer og et ønske om å være med å legge til rette for gode læringssituasjoner.

De siste årene har jeg i skolen hatt ansvar for utarbeiding av individuelle planer knyttet til enkeltvedtak for spesialundervisning, og kontakt- og oppfølgingsansvar overfor innvandrere. I forbindelse med dette arbeidet, ble jeg opptatt av statens og kommunens formelle politikk i form av dens umiddelbare virkning på økonomiske rammevilkår innen skole og utdanning. I praksis dreide det seg ikke bare om antall timer til spesial- eller fremmedspråkundervisning, men også om samarbeidsformer, ledelse, ansvarsforhold og faglig kompetanse. Som spesialpedagog i skolen, var jeg også i flere år leder for ansvarsgrupper knyttet til elever med "omfattende hjelpebehov", der jeg opplevde å være bakkebyråkrat og *brukeradvokat.* I tett samarbeid med foreldre og elever, ble det vanskelig å unngå å se forhold gjennom deres "briller".

Disse erfaringene forteller meg at virkeligheten kan se forskjellig ut fra ulike ståsted, noe som vil prege min forsker-tilnærming med et perspektiv på *virkeligheten som mangfoldig, sammensatt og sosialt konstruert* – en konstruktivistisk tilnærming.

3.2.2 Utvalg

Studien har et strategisk utvalg der respondentene kommer i fra to ulike skoler, Fagervik og Strandenes. De var blant annet forskjellige i forhold til størrelse, beliggenhet og måter å organisere og tilrettelegge for læringsaktiviteter. Felles for begge skolene var at de hadde mottatt midler til forsøksvirksomhet for å få erfaringer i forbindelse med heldagsprogram og språkpraksis. Ledelsen ved begge skolene har gitt uttrykk for at de er åpne for nytenkning og utvikling. De var villige til å dele erfaringer, få ny kunnskap, og å sette seg inn i deler av ny læreplan. En faktor, som for meg var et retningsgivende kriterium for valg av respondenter, var at de hadde erfaring fra ordningen med språkpraksis - et nytt element i forbindelse med norskfaget. Det å ha prøvd ut, eller være i en prosess med å prøve ut, hente erfaringer i utprøving av ulike tilnærminger til å lære språk, ble sentralt. Videre ønsket jeg at både kvinner og menn skulle være representert. Det viktigste momentet ble til syvende og sist å finne lærere og ledere som hadde lyst til å være med i studien. De måtte være villige til å dele erfaringer, til å ha en masterstudent "hengende rundt seg".

Prosjektet ble godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) den 15.01.05.

Jeg tok først muntlig kontakt med ledelsen ved de to skolene for å orientere om min undersøkelse og for å høre om de var interesserte i å delta. Jeg fikk umiddelbart positive svar.

Jeg understreket at jeg hovedsaklig ønsket å få tak i lærernes erfaringer, og jeg poengterte at det var viktig at de hadde erfaring fra språkpraksis.

Ved Fagervik ba jeg rektoren finne ut om det var noen av lærerne som var interesserte i å være med i undersøkelsen. Jeg fikk svar etter ei ukes tid der rektor informerte meg om en mannlig og en kvinnelig lærer som var positive. Den mannlige læreren hadde, som en del av sin stilling, ansvar for undervisning knyttet til språkpraksis på de kommunale arbeidsplassene, mens den andre læreren hadde hele sin stilling knyttet til klasseromsundervisning med ansvar for nyankomne flyktninger med liten skolegang fra hjemlandet.

Ved Strandenes ønsket jeg kontakt med to lærere som var engasjert i språkpraksis gjennom skolens egne bransjekurs. Inspektøren ga meg en oversikt over de ulike kursene, og jeg tok telefonkontakt med lærerne ved sømkurset og kantinekurset. De ga umiddelbart positiv tilbakemelding. Jeg sendte skolene brev der jeg ytterligere informerte om mastergradsprosjektet, og hvordan undersøkelsen var tenkt gjennomført. Videre gjorde jeg avtaler med lærene om tid for observasjon og intervju. Jeg valgte å starte med observasjon ved begge skolene og i de ulike grupperingene før jeg intervjuet lærene. Observasjonene ble gjort i uke 3, 4 og 5. Bakgrunnen for å starte med observasjon, var å få en opplevelse, bli kjent og få mulighet til å få forklarende eller utdypende svar knyttet til observasjoner. Jeg hadde var i utgangspunktet åpen for å følge de fire lærene gjennom deres arbeid i en fire – ukers periode. Av praktiske hensyn ble det vanskelig å følge alle lærerne like mye. Feltarbeidsperioden ble kuttet ned til vel to uker. Jeg hadde minimum to besøk knyttet til hver av lærene. Alle intervjuene av lærerne ble gjort før ledelsen ved de to skolene ble intervjuet. Selve intervjuguiden til lederene var heller ikke ferdiggjort før lærerintervjuene var avsluttet. Dermed fikk jeg mulighet til følge opp lærernes svar der jeg var undrende eller nysgjerrig. For eksempel når det gjaldt samarbeid med ulike instanser hvor jeg i utgangspunktet trodde lærerne var mer involvert angående planarbeid knyttet til deltakernes personlige kvalifiseringsplan.

3.2.3 Feltobservasjon – flua på veggen med loggbok

Ved begge skolene fikk jeg være med på ulike læringsarenaer for å observere. Først startet jeg ved Fagervik der jeg fikk følge de to respondentene i deres daglige virke i klasserom, på kommunal språkpraksisplass og i praksisfellesskap knyttet til bransjekurs. Ellers var jeg med på morgenmøter og fellessamlinger for lærere og elever. I pausene kunne jeg gå rundt i

ganger og fellesrom og stille observere som "flua på veggen", eller småprate med lærere og elever og nesten "føle" at her hørte jeg til. Jeg ble positivt mottatt av alle, med en åpenhet som overrasket meg. Selv lærere som jeg ikke hadde avtale med, lurte på om jeg ville være med i deres gruppe for å observere. Etter noen dager kjente jeg det vanskelig å "bare" skulle observere". Det var unaturlig å ikke være en del av fellesskapet, selv om jeg plasserte meg bak - eller i en ytterkant av rommet. Lærerne brukte god tid på å presentere meg for elevene og forklare hvorfor jeg var tilstede. Det tok ikke lang tid før flere av elevene uoppfordret stilte spørsmål og ville vite mer om meg og studien.

Observasjonene ga meg et rikt og mangeartet bilde av hvordan norsk kan læres. Det ga en innsikt og opplevelse som jeg ikke ville fått gjennom bare å benyttet intervju som metodisk tilnærming. Likevel er tre uker alt for kort tid til å bli kjent og få felles erfaringer med respondentene, slik Lave (1991) beskriver de gode feltobservasjonene.

Empirien i studien baseres i stor grad på intervjuene med lærerne og ledelsen ved de to skolene. Data som framkommer i intervjuer er gjensidig konstruert i dialogen, i et interaksjonistisk perspektiv mellom intervjuer og respondent (Ohna, 2001).

3.2.4 Semi - strukturert intervju

Steinar Kvale definerer det semi-strukturerte forskningsintervjuet som "et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene" (2001:21). Intervjusamtalen blir en prosess der intervjuer og respondent konstruerer dialogen. Et semi-strukturert intervju skilles fra et formelt intervju ved at tolkning foregår fortløpende og gir mulighet for oppfølgingsspørsmål. Intervjuer har mulighet til å sjekke opp i uklarheter som kan bli bekreftet eller avkreftet. Dette fikk jeg erfare da inspektøren ved Strandenes fortalte om et vellykket samarbeid med tverretatlige instanser. Jeg undret meg over om dette virkelig kunne stemme.

> Intervjuer: Det er ganske unikt at dere har fått det til.
> Olaug : Ja, altså, vi har fått det til på papiret , men altså (..)
> (Olaug, 24)

Spørsmålsstillingen overrasker kanskje respondenten, men jeg oppnår å få et ærlig svar, og min antakelse om vansker med samarbeid ble bekreftet og videre utdypet senere i intervjuet. I etterkant, når jeg lytter til det innspilte intervjuet, oppdager jeg at jeg stiller jeg flere ledende spørsmål. I utgangspunktet var jeg redd for å gå i den "fella" med å bli revet med, og ikke

være nok oppmerksom på spørsmålsformuleringene. Jeg så på det som forskningsmessig dårlig håndverk. Etter hvert har jeg fått en ny forståelse av Kvales betraktninger omkring verdien av nettopp de "ledende spørsmålene. Han sier:

> *" Det kvalitative forskningsintervjuet er særlig velegnet for å anvende ledende spørsmål for gjennomgående å sjekke intervjuesvarenes reliabilitet, samt for å verifisere intervjuerens tolkninger. Dermed er det ikke alltid, som de fleste tror, at ledende spørsmål reduserer intervjuenes reliabilitet; men de kan snarere styrke den. Ledende spørsmål blir antakeligvis ikke brukt for mye, men heller for lite i kvalitative forskningsintervjuer*" (Kvale 2001:97).

I en annen intervjusituasjon, med Anne, ser jeg i ettertid hvordan jeg som intervjuer ønsker å gå i dybden. Jeg sender mening tilbake til respondenten for å verifisere tolkninger av mening. Intervjusekvensen nedenfor kan være et eksempel på dette. Jeg har gjort en dybdetranskripsjon som viser en samkonstruksjon av mening, der respondent og intervjuer skaper dialogen. Her er et utsnitt fra intervjuet der Anne forteller fra et tverretatlig møte der en av flyktningenes individuelle plan er temaet.

31. I : Din rolle, du sa du ikke visste helt
32. A: Jeg føler at jeg, eh, sitter på et møte med en tolk
33 I : hm
34. A: og så skal du si gi noen gode råd ,
35. I: hm
36. A: og jeg føler meg lite forberedt. Jeg vet for lite hva jeg egentlig skal (1.5), hvis du forstår
37. I: Hva de forventer//
38. A: // ja, hva de forventer av meg. Ja, jeg har tenkt for lite sjøl, for jeg har vært med på sånne møter
39. I: hm
40. A.: der jeg ikke har visst
41. I: hm
42. A: at det var fiskearbeider den personen hadde lyst å bli
43. I: nei(1.0) ja
44. A: også skal jeg sitte, plutselig der (med trykk på der), og si noe lurt om det
45. I: mm
46. A: og det: er ikke alltid like lett synes jeg, og jeg hadde to i fra Ache, flinke menn:
47. I : hm
48. A: og der det for den ene ble bestemt at han burde bli lærer, og det var det liksom Ida (fra flyktningekontoret)og han som var enige om .
49. I: Hm
50. A: Og da kjente jeg at, *og ja* : (1.) *skal han det* (lav stemme).
51. I: hm
52. A: ja
53. I: tenkte du at det passet ikke, eller //
54. A: // jo da, det kunne passe, ja ,men det var et ganske langt lerret for den mannen å bleke, for han har åtte år på skole

55. I: mm
56. A: og hvordan skulle han komme igjennom alle disse kvalifiseringene. Og ville han klare det, og det viser seg jo at de fleste blir noe praktisk , noe som krever litt mindre av studiekompetanse
57. I: (hm)
58. A: og, ja
59. I: så hvis du hadde vært forberedt så hadde du kanskje (sagt)
60. A: (så) hadde jeg gjerne sagt det, ja, tenker dere på hvor langt det er, å ja
61. I: ja, mer (realistisk)
62 . A: (ja)
61. I: i forhold til //
64. A: // ja
65. I : det han hadde inne
66. A: ja, mer realisme. Og det har vi etterlyst, og sagt til (flyktningekonsulenten)
67 I : (ja)
68. A: at vi føler, at det er dette med realismen(..)

Forklaring til transkripsjonene:
// = brudd
. = pause
( ) = overlapping

Intervjuer bekrefter respondentens utsagn ved gjentatte "hm" og "ja". Videre kan intervjuers spørsmål i avsnitt 37 være både avklarende, utdypende og bekreftende. Ved spørsmålsstillingen i avsnitt 53, "tenkte du at", åpnes det for en utdyping av svaret. Avsnittene 28 og 29, kan være eksempler på at mening konstrueres av begge parter. Videre vil også avsnittene fra 59 til 68 vise en slik samkonstruksjon.

3.2.5 Tekniske sider ved intervjusituasjonen

Jeg gjorde alle intervjuene på de ulike skolene, i nærheten av pauserommet, men likevel avskygget fra forstyrrelser. I forkant hadde jeg avtalt romslig med tid, og mulighet for å komme tilbake dersom jeg i etterkant hadde behov for oppfølgingsintervju. En av respondentene fikk, etter ønske, intervjuguiden mailet i god tid før intervjuet, mens de andre foretrakk å møte uten å kjenne spørsmålene. Jeg innledet hver samtale med kort å skissere hovedområdene i intervjuguiden, samtidig som jeg understreket at deres erfaringer var styrende for samtalen. Deretter ba jeg respondentene fortelle litt om sin yrkesbakgrunn og utdannelse. Videre tok jeg utgangspunkt i spørsmålene fra intervjuguiden. Alle respondentene fortalte åpent og fritt, og kom inn på flere interessante områder som jeg ikke hadde forutsett eller tenkt å spørre om. Både lærerne, inspektøren og rektoren var svært engasjerte og ga meg et rikt materiale. Intervjuene ble spilt inn på en kassettspiller, slik at jeg kunne konsentrere meg om samtalen, og om jeg hadde behov for å stille oppklarende eller mer dyptgående

spørsmål. I utgangspunktet trodde jeg det skulle være enkelt å følge intervjuguiden, men jeg ble mer engasjert og nysgjerrig en jeg hadde trodd, og måtte mot slutten av alle intervjuene legge inn en pause der jeg sjekket at alle emnene i guiden var belyst. Lengden på intervjuene varierte i fra 45 minutter til 90 minutter, og forløp uten tekniske problemer.

3.3 Analysen

Som analyseform retter case-studiet seg først og fremst mot det spesielle og det typiske som å fange detaljene og utviklingen innenfor det spesielle stedet, og innenfor gruppen eller enheten en studerer.

3.3.1 Kategorisering

Etter hvert intervju skrev jeg et resymè. Etter mange gjennomlesning av intervjuene, skrev jeg ned tema som gikk igjen i intervjuene. Jeg prøvde så å samle utsagn fra de ulike respondentene som omhandlet hvert enkelt tema. Her brukte jeg ulike fargekoder der sitat fra intervjuene ble fargelagt, for å skille og å kjenne igjen tema. Jeg startet også med fysisk å klippe dem ut og samle de ulikt fargede temaene og legge dem i konvolutter. Dette ble tungvint. Jeg gikk derfor over til å nummerere alle utsagn, og etter nye gjennomlesninger av empirien, skrev jeg memos for hvert tema. Med utgangspunkt i spørsmålene i intervjuguiden og temaene som kom fram ved gjennomlesning av intervjuene, lagde jeg et foreløpig skjema/ krysstabell på flere A3 ark. Dette var foreløpige kategorier. Det ga en god oversikt over intervjuene, og stoffet virket dermed mer håndterlig. Jeg lagde så ulike word - dokument med liste over metaforer, uttrykk og overraskende utsagn. Disse ble ført både inn under respondentene og under ulike tema i krysstabellen. Videre så jeg etter mønstre. Hva var felles og hva var kontrasterende. Deretter sammenliknet jeg de ulike skolene for å se etter skillelinjene i mening og forståelse. Jeg så etter likhet /ulikhet mellom skolene, kvinner og menn, utdanning, leder/ lærer og alder. Videre om der var tema der respondentene hadde felles erfaringer og om der var tema som ga sammenfallende informasjon. Det ble også naturlig å stille spørsmål ved om der var tema som jeg hadde konstruert, og om jeg brukte begrep som respondentene ikke var kjent med. Hva fortalte respondentene som jeg ikke spurte etter? Deretter skrev jeg nye memos for å få et mer helhetlig bilde av tema knyttet til teoretiske begrep. Ved hjelp av en krysstabell, inspirert av Repstad (1996), kom jeg kom fram til ti kategorier.

	Læring	Utv.s	Spr.pr	Mest.l	Brob.	Fadder	Tr&tri	Samar.	Planer	Oms.
Anne										
Birger										
Cecilie										
Mona										
Nils										
Olaug										

1) læring, 2) den nærmeste utviklingssone, 3) språkpraksis, 4) mesterlære 5) brobygging mellom læringsarenaene 6) fadderordning 7) trivsel og trygghet 8) samarbeid 9) planarbeid 10) omsorg.

3.3.2 Utvikling av mønstre

Etter hvert som jeg skrev memos omkring de ulike kategoriene, fikk jeg bearbeidet dataene på en ny måte. Jeg så at flere av kategoriene gikk over i hverandre, og respondentene tok opp mange av de samme temaene med ulike innfallsvinkler og begrep. Som for eksempel oppfatning og forståelse av elevenes utvikling og progresjon, der lærerne ved Fagervik var opptatt av språktester som dokumentasjon på utvikling, mens lærerne ved Strandenes så utviklingen i lys av deltakelse og forståelse knyttet til praktiske gjøremål i arbeidsfellesskap.

I denne fasen ble de ti opprinnelige kategoriene redusert til seks. Kategorien "den nærmeste utviklingssonen" gikk under læring. Språkpraksis, fadderordningen og brobygging mellom læringsarenaer utgjorde en kategori. Videre ble kategorien trivsel og trygghet flyttet inn under omsorg.

Det kom også fram nye kategorier som kultur og arbeid. Jeg opplevde at alle respondentene framhevet flyktningenes behov for skolegang eller arbeid. Lærerne engasjerte seg, også ut over arbeidstiden, med å finne gode løsninger for elevene. Kulturelle forhold omkring arbeidsliv var et annet aspekt som ble tydeligere for meg i løpet av arbeidet med empiri og teori. Flere av kategoriene kom fram etter langt tid med gjennomlesning av intervjuene, og ikke minst der jeg lyttet både til deler, og helhet av intervjuene. Stemmeleie, latter, utblåsning, bruk av ironi og pauser ga meg nye spor. Som nevnt ble noen kategorier slått sammen og nye ble lagt til for bedre kunne ivareta respondentenes forståelse og erfaring. I denne fasen, der

jeg konsentrerte meg om den videre kategoriseringen og sammenhengen mellom de ulike kategoriene, ble nye mønstre dannet i lys av prosjektets mål og problemstilling.

Wadel advarer mot å bruke våre egne kulturelle kategorier, siden det ikke er gitt at respondentene bruker de samme kategoriene som forskeren (Wadel 1991: 82). Et eksempel på dette kan være min vinkling av begrepet "den nærmeste utviklingssonen". Ut fra de ulike svarene som ble gitt, virker det som dette var et begrep flere av lærerne ikke kjente til. Det er kanskje heller ikke så rart ettersom Vygotskys tanker ikke var særlig kjent på den tiden da mine respondenter tok lærerutdanning.

3.4 Etiske refleksjoner

Forskning innebærer avveiing av mange etiske problemstillinger. Både når det gjelder enkeltpersoner, faglige spørsmål, forskningsprosessen og bruken av resultatene. Informert, frivillig samtykke ble ivaretatt. Sikring av personvern ble videre ivaretatt både ved taushetsplikten og ved anonymisering av dokumentasjonen.

I en kvalitativ forskningssamtale vil intervjuer prøve å oppnå en nær og åpen relasjon med respondent. Dette kan innebærer situasjoner som kan oppleves krenkende eller overkjørende for respondenten. Forskerens åpne, nysgjerrige spørsmål kan overskride respondentens grenser. På den annen side kan respondenten la seg rive med av situasjonen, og fortelle mer enn han egentlig ønsket, og dermed føle seg utlevert.

Selv om det kan være en styrke å kjenne fagfeltet en studerer, ser jeg det også som en fare å identifisere seg med respondentene og skape dialog sammen. Manglende distanse kan føre til liten nysgjerrighet og få kritiske eller oppfølgende spørsmål. Dessuten vil respondentene ofte svare i tråd med intervjuers forventninger. Det er intervjuer som stiller spørsmålene og setter agendaen, og har dermed mulighet til å forme og styre intervjuet. Den danske pedagogen Jette Fog trekker fram noe av det allmennmenneskelige ved forskningssituasjonen når hun skriver: *"Det beste vi kan gøre i forskningssituasjonen som i livet forøvrigt er at se os for og være opmærksomme både på den magt vi udøver, og den som vi blir utsat for"*(97:229).

3.5 Troverdighet

Case- studier gir ikke uten videre grunnlag for å generalisere eller svare på hvor typisk undersøkelsesenhetene er forhold til andre tilsvarende enheter. Utfordringen ved kvalitative studier er knyttet til spørsmålet om generaliserbarhet. Klette redgjør for tre ulike tilnærminger i "Klasserommets praksisformer etter Reform 97" (2004:27):

"Enten så gir man opp ambisjonen om generaliserbarhet og muligheten til å si noe om utover det konkrete caset man beskriver (Clifford og Marcus 1986) eller så kommer man opp med alternative kriterier for generaliserbarhet som "transferability" (Lincoln &Cuba1985) eller "credibility" (Donmoyer 1990,Kvale 1994,). Mer gjennomtenkte samplingsstrategier for utvalg komponert med kravet om "relevans"(Hammersley 1992:68) kan representere en tredje tilnærming. Sofistikerte stratifiseringsstrategier for oppbygging av generaliserbarhet med utgangspunkt i små utvalg, er derimot ingen hyppig brukt metodikk innenfor utdanningsforskning (Evensen 2003).

Jeg har valgt å legge vekt på forskerens troverdighet som kriterium for studienes kvalitet. Respondentenes fortellinger og mine observasjoner kan ikke gi noen garanti for sannhet. Analysen blir en fortolkning av respondentenes fortolkning. For å få en meningsfull sammenheng har jeg satt sammen informasjonen fra respondentene. I mitt arbeid må jeg gjøre rede for og begrunne de valg jeg har gjort i forskningsprosessen. Videre vil det være opp til leseren å vurdere studiens troverdighet og relevans.

En masteroppgave med fokus på læreres arbeid kan ha et praktisk formål; å beskrive ulike dimensjoner ved norskopplæring, som andre kan hente inspirasjon fra. Men skal eksemplet være troverdig, er det av betydning at beskrivelsen berører sammenhenger og betingelser av generell karakter i form av en mer analytisk tilnærming.

Dette kan gjennomføres på mange måter og med ulike fokus. En kan blant annet skille i mellom resultatorienterte og prosessorienterte tilnærminger. Innen den resultatorienterte tilnærmingen analyseres resultater eller effekt av ulike tiltak eller virksomheter i forhold til det som var intensjonen eller målsettingen med tiltaket eller virksomheten. En prosesstilnærming er derimot mer opptatt av spørsmålene "hvordan" og "hvorfor" og det

innebærer at man fokuserer på hva som skjer i løpet av selve prosessene. En slik prosesstilnærming til analysen har være aktuell i forbindelse med feltobservasjon og intervju av lærerne og skolelederne. Det har være interessant å se etter hovedmønstre, men også ulike former for variasjon i form av forskjeller i det som er likt, og likheter i det forskjellige. For å argumentere for forskningens troverdighet, må en vise troverdighet i hele forskningsprosessen understreker Kvale (2001). Han hevder at valideringen er avhengig av den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen. Med godt håndverk viser han blant annet til hvilke prosedyrer som er fulgt, hvordan dataene er behandlet, samt refleksjoner rundt egne forventninger. Validitet handler om dataene som er skapt vurderes som relevante for problemstillingen. Kvale (2001) bruker begrepet "validiseringsfellesskap" der leseren, enten det er en som er med i studien, en "vanlig" borger eller det teoretiske miljøet, trekkes inn i forskningsteksten som leser og fortolker. Fokus blir da om problematisering, tolkning og bruk av empiri oppfattes som rimelig eller relevant.

I første del av resultatkapittelet vil jeg presentere respondentene og kjennetegn ved de to ulike skolene. Deretter følger delkapittelet om å lære norsk for å få arbeid, der tre ulike læringskontekster blir presentert med utgangspunkt i klasserom, nærmiljø og språkpraksis. Videre følger tre delkapitler. Det første omhandler omsorgsdimensjonen ved lærernes arbeid. Deretter kommer planarbeid knyttet til flyktningenes individuelle kvalifiseringsplaner. Til slutt kommer kapittelet som omhandler ulike samarbeidsforhold der lærerne er involvert.

4 Analyse og resultater

I dette kapittelet vil jeg vise de viktigste funnene i min undersøkelse. Med bakgrunn i analyse og tolkning har jeg kommet fram til fire hovedtema.

Det første tema har jeg kalt "*å lære norsk – for å få arbeid*". Sentralt er hvordan språkpraksis organiseres og tilrettelegges. Videre blir fadderordningen og lærernes tilrettelegging av opplæring belyst. Det andre temaet, "*skole er ikke bare skole*", beskriver hvordan lærere opplever omsorgsdimensjonen i det daglige arbeidet. Neste tema har fokus på "*individuelle kvalifiseringsplaner*", som er elevenes egne planer for utdanning og karriere. Disse planene skal følge hver enkelt, og er sentrale i det nye introduksjonsprogrammet. Det fjerde, og siste temaet har jeg kalt "*samarbeidsprosesser* ". Respondentene vektlegger betydningen av et godt samarbeid med kolleger, og ikke minst samarbeidet med eksterne instanser slik Introduksjonsloven (2003) legger opp til.

4.1 De ulike skolene

Jeg har et strategisk utvalg der lærerne er forskjellige både når det gjelder utdannelse, tidligere yrkeserfaring og ikke minst hvordan de i dag praktiserer sin lærergjerning. Felles for respondentene er at de har ansvar for undervisning av nyankomne flyktninger som deltar i et introduksjonsprogram. Jeg har ikke til hensikt å sammenligne skolene, men ser på deres ulikhet som en mulighet til å få fram mangfold, og kanskje dermed kunne få fram noe av kompleksiteten ved lærernes arbeid.

Fagervik skole ligger i en liten by på Vestlandet. Skolen har nærmere hundre elever som kommer fra to ulike kommuner. Både flyktninger og innvandrere har tilhørighet i grupper eller klasser med fem til ti elever. De fleste av lærerne har tidligere arbeidet i grunnskole, og har formell lærerutdanning i fra lærerskole som basis. Gjennomsnittsalderen er rundt 50 år, og kvinnene er i flertall. Ved skolen arbeider også to miljøarbeidere som også er tilknyttet til opplæring både i klasserom og nærmiljø. I tillegg legger de til rette for ulike sosiale aktiviteter som volleyball og turdag. Lærerne er organisert i team, som igjen har ansvar for grupper

knyttet til nivådifferensiering. De siste årene har skolen vært med på utviklingsprosjekt knyttet til gjennomføring av helårstilbud for elevene. Skolen har også i flere år gitt tilbud om språkpraksis, og har delvis tatt i bruk den nye læreplanen (Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere, 2005).

Strandenes skole ligger i en større by, og har mer enn 1000 voksne elever som er inne i et utdanningsløp. Det er ansatt både tospråklige lærere og assistenter i skolen. Også ved denne skolen foregår norsklæringen hovedsakelig i klasserom og grupperom, med en nivåtilpasset tilnærming slik som både ny (2005) og gammel (1998) læreplan legger opp til. Skolen har i løpet av de siste årene prøvd ut ulike modeller for organisering av språkpraksis knyttet til arbeidsplasser i lokalsamfunnet. Inspektøren ved skolen viser til at ordninger med praksisplasser ikke har fungert tilfredsstillende for flyktninger og innvandrere som har gått på norskkurs, hovedsaklig på grunn av liten sammenheng mellom læringsopplegg på de ulike arenaene. Skolen har det siste året mottatt forsøksmidler til å selv organisere språkpraksis som bransjekurs/ introduksjonskurs som; søm, kantinedrift, truckfører, renhold / stuepike. Kursene ledes hovedsakelig av skolens lærere og holder til i skolens egne lokaler. Hensikten er å tilrettelegge et tilbud der både språk- og arbeidslivsaspektet blir ivaretatt.

4.1.1 Presentasjon av respondentene

Ved Fagervik skole arbeider Anne, Birger og Cecilie.
Anne er i 50-årene. Hun har jobbet i grunnskolen i 25 år og med flyktninger og innvandrere ved Fagervik i 5 år. Anne er utdannet can.mag med pedagogikk mellomfag, norsk grunnfag og historie grunnfag. Opp gjennom årene har hun i grunnskolen hatt ansvar for opplæring knyttet til spesialpedagogikk, samt norskopplæring for "fremmedspråklige."

Birger er i 50-årene. Han har arbeidet ved Fagervik i 5 år. Birger tok lærerskolen som ung, og har videreutdanning i kroppsøving. Han har arbeidet 5 år i ungdomsskolen før han gikk over til en jobb i det private næringslivet. Etter 23 år kom han tilbake til læreryrket, og fikk jobb ved Fagervik som lærer. Der har han nå vært ansatt i 5 år.

Cecilie er i 50-årene. Hun har jobbet 28 år i folkehøyskole. Cecilie ønsket en forandring og søkte derfor jobb ved Fagervik. Av utdanning har hun lærerskole, media grunnfag og pedagogikk grunnfag. Hun har i snart ett år vært inspektør ved Fagervik og har til sammen arbeidet 5 år ved skolen.

Ved Strandenes skole arbeider Mona, Nils og Olaug.
Mona er i 60-årsalderen. Hun har fagutdanning innen søm og har utdanning innen pedagogikk og musikk fra konservatoriet. Mona har arbeidet i musikkbarnehage i 12 år. Tidligere, som Fredskorpsarbeider, startet hun opp en produksjonsbedrift for skoleleie ungdommer i Zambia. Hun har de siste 10 årene jobbet i Norge med opplæring av flyktninger, spesielt innen søm og kantine, først i Oslo, og de 8 siste årene ved Strandenes.

Nils er i 30-årsalderen. Han er utdannet hotellkokk, et yrke han praktiserte i nærmere 6 år før han begynte som assistent i en barnehage. Der jobbet han i 4 år. Nils har også utdanning innen reiseliv. I tillegg til arbeidspraksis fra barnehage og hotellkjøkken har han i 3 år ledet et kjøkken med tilknyttende kantinedrift der ungdom som har vansker kommer for å arbeide . Nå jobber Nils som lærer ved Strandenes og leder kantina ved skolen. Han har planlagt å studere pedagogikk.

Olaug er i 50-årsalderen. Hun har arbeidet med opplæring i 26 år. Tidligere i grunnskolen, men de siste 13 årene innen voksenopplæring for innvandrere og flyktninger. De siste 10 årene har hun hatt lederansvar, og de siste 4 årene har hun hatt inspektørstilling med ansvar for Introduksjonsprogrammet ved Strandenes. Olaug har utdanning fra lærerskole, i tillegg har hun grunnfag i norsk og migrasjonspedagogikk. Nylig avsluttet hun hovedfag i pedagogikk.

4.2 *Å lære norsk for å få arbeid*

Dette første temaet omfatter norskopplæringen og vil fokusere på hvordan de ulike lærerne gjennomfører opplæringen. Alle respondentene gir uttrykk for at trygghet og fellesskap er grunnleggende i all opplæring, og kan framstå som "bærebjelker" i skolenes pedagogisk plattform.

I Introduksjonsloven (2003) blir det framhevet at formålet med introduksjonsprogrammet er å styrke innvandrernes forutsetninger for å kunne delta aktivt i arbeids- og samfunnsliv. Mange innvandrere opplever at veien fram mot en fast jobb er lang og vanskelig. Maktutredningen (2004) viser at det norske samfunnet er i ferd med å få en sterkere klassedeling ut fra etnisk ulikhet. Voksne innvandrere utgjør en underklasse ved å ha lavtlønnede yrker eller være

utenfor arbeidsmarkedet. Ulike undersøkelser (Fafo-notat 2003) viser at innvandrere ønsker å få arbeidspraksis knyttet til norskopplæring og at motivasjonene øker når den enkelte opplever å få brukt sine kunnskaper.

Dette kapittelet er bygd opp rundt tre ulike tema. Den første delen har fokus på *klasserommet og nærmiljøet* som læringsarena, og viser hvordan norskopplæring vanligvis blir praktisert ved de fleste skolene. Deretter følger to delkapitler som viser ulike måter å organisere og tilrettelegge for den nye ordningen med språkpraksis. Lærerne ved Fagervik har erfaringer knyttet til *kommunale arbeidsplasser*, mens lærerne ved Strandens viser til hvordan de arbeider innenfor *bransjekursene* ved egen skole. Fadderordningen og lærernes oppfølging av elevene er sentralt ved språkpraksis. Likeledes muligheter og begrensninger for kontinuitet og sammenheng mellom læring på arbeidsplass og læring i klasser.

4.2.1 Klasserom og nærmiljø som læringsarena

To ulike dimensjoner ved norskopplæringen blir belyst. Empirien er knyttet til Fagervik skole. Den første dimensjonen dreier seg om tradisjonell lærerstyrt klasseromsundervisning. Den andre dimensjonen har fokus på opplæring knyttet til hverdagslige praksiser i nærmiljø som butikk, bibliotek og jernbanestasjon.

Fagervik skole er innredet med klasserom i ulik størrelse, samt et stort fellesrom med kjøkkenkrok. En liten dataavdeling er plassert i nærheten av to klasserom. Undervisningen er organisert i grupper som er inndelt etter faglige nivåkriterier. De ulike nivåer betegnes som "spor". Lærernes vurdering av hvor godt den enkelte behersker norsk muntlig og skriftlig, samt hvor mye skolegang elevene har i fra hjemlandet er kriteriet for "spor-nivå ".

Lærerne ved skolen sier de er opptatt av at elevene skal bli kjent i nærmiljøet og bruke språket i hverdagslige situasjoner.

> Jeg pleide å ta dem med i sentrum og gjøre visse ting. Vise dem postkontor. Vise dem togstasjonen. Gjøre sånn at de blir kjent i byen. Sjekke priser på ulike varer. I forbindelse med matvarer, se, kjenne på. Vi går ofte på kjøkkenet på skolen. Vi lager litt mat i sammen.
> (Anne, 16)

Selv om dette er en del av norskopplæringen, er det likevel klasserommet som er den mest brukte opplæringsarenaen, og som jeg får innblikk i gjennom feltobservasjon. Undervisningen

er knyttet til tema i læreboka, der læreren følger progresjonen i boka. Gir lekser og følger opp leksene. Læreren stiller spørsmål og elevene svarer. Her gjennomgås begrep, setningsstruktur, spørsmålsstilling og uttale. Når ikke læreren stiller spørsmål - og elevene svarer, jobbes det med små dialoger, rollespill eller utfyllingsoppgaver. Gjentakelsene er mange, og bærer preg av drill. Lærerne legger vekt på struktur og systematikk. I de små gruppene ofte med 6 til 8 elever, får den enkelte tett oppfølging med mange smil og positiv tilbakemeldinger fra lærer. All aktivitet initieres og styres av lærer. Språklig kommunikasjon går hovedsakelig om lærer.

> Hver eneste dag når skolen er slutt, så spør jeg meg sjøl: "Fikk de snakket nok, eller var det du som snakket mest i dag også?" For det har lett for å bli en envegs kommunikasjon.
> (Birger, 8)

"Litt sånn gammeldags ped "er betegnelsen Anne bruker om opplæringen. En slik undervisningsform gir forutsigbarhet både for lærere og elever. Her følges et opplegg der ulike element bygger på hverandre og kan sikre at elevene får en basis å bygge videre på. Ettersom gruppene er små, og læreren er jevnlig i dialog med elevene, kan han ha mulighet til å vurdere utvikling og framgang, og hva elevene trenger å trene mer på. Lærerne mener prøver og tentamener er redskap som er til god hjelp i arbeidet med å se faglig utvikling hos elevene. Lærerne ved Fagervik er opptatt av å følge ei lærebok, og jeg tolker det som at læreboka blir et redskap læreren bruker for å sikre progresjon og forutsigbarhet for elevene som er fortrolige med lærer- og lærebokstyrt undervisning. Tema knyttet til hverdagslige situasjoner blir tatt opp, samtidig som ulike begrep, setningsstruktur og grunnleggende grammatikk blir gjennomgått. Læreren leder undervisningen, ofte fra kateteret, og aktivitetene styres av lærerens spørsmål eller instruksjon. Denne tilnærmingen kan være med å gi trygghet og kontinuitet i læresituasjonen, både for lærere og elever. På den annen side kan mulighetene til å samhandle bli begrenset ved at læreren styrer og dominerer kommunikasjonen i gruppene.

Et skille mellom de to ulike tilnærmingene, å lære i klasserom og å lære i nærmiljø, kan settes ved å se etter hva slags språkvarianter deltakerene møter. Språket kan karakteriseres som hverdagsspråk, slik som foregår i den daglige uformelle samtalen, eller som skolespråk/ læreboksspråk som er mer formelt og abstrakt. Dette skillet kan også beskrives ved begrepene kontekstualisert og dekontekstualisert språkbruk. Vygotsky (Vygotsky i Braathen 1998)

argumenterer for at de spontane hverdagsbegrepene og de faglige eller vitenskaplige begrepene gjensidig påvirker hverandre:
" the two concepts must differ in their developement as far as their functioning and these two variants of the process of concept formation must influence each other's evolution" (s.168).

Å lære språk gjennom dagligdagse aktiviteter i nærmiljøet gir mulighet til naturlig og spontan samtale der samhandling og sosial kontakt vil ha en kommunikativ funksjon som igjen vil være av betydning for utvikingen av de vitenskaplige eller faglige begrepene. Videre vil igjen innlæringen av det vitenskaplige språket gi positive innvirkninger på det daglige språket. Denne vekselvirkningen tar læreren ved senteret i bruk, men ettersom klasseromsundervisning er dominerende, kan det settes spørsmålstegn ved om dette komplementære påvirkningsforholdet er utnyttet tilstrekkelig. Til tross for at opplæringen ved skolen hovedsakelig er knyttet til lærerens klasseromsundervisning med utgangspunkt i lærerbøker, varierer de metodiske tilnærmingene. Det virker som læreren gjennom sine væremåte og holdning til elevene er med å skape i trygghet og tillit som igjen gir en god atmosfære i gruppefellesskapet. Videre vektlegger lærerne å presentere undervisningsstoffet med tanke på en faglig progresjon som måles med jevnlige tester.

Å lære om hverdagssituasjoner i klasserom gir ikke autentiske opplevelser og erfaringer. Det blir en avstand mellom det som en lærer i timene og de praksisene som kunnskapene er en del av. Læringen innenfor klasserommet blir dekontekstualisert. Den språklige virksomheten blir abstrakt – og dermed annerledes enn der kommunikasjon og handlig aktivt samspiller. Krashen (1987) hevder klasseromsundervisning kan være gunstig inntil elevene har fått en basis av språkferdigheter og nådd ett visst nivå, slik lærerne ved Fagervik legger opp til for de nyankomne flyktningene. Likevel understreker han at samfunnet utenfor klasserommet gir langt bedre muligheter til å praktisere språk.

4.2.2 Språkpraksis ved kommunal arbeidsplass

Ved Fagervik skole er språkpraksis knyttet til kommunale arbeidsplasser. Det er ansatt en egen språkpraksiskonsulent ved flyktningekontoret som har ansvar for å opprette og følge opp språkpraksisordningen i kommunen. Alle elevene knyttet til introduksjonsprogrammet har en slik praksis en dag i uka. Lærerne forteller at det er tre faste lærere ved skolen som har i oppgave å undervise elevene ute på praksisplassene, vanligvis en time annenhver uke. Videre

forteller de at oppgaven blir for det meste å undervise i norske begrep knyttet til arbeidsplassen. I min logg fra språkpraksisobservasjon i en barnehage skriver jeg den 24.02:

> Styreren møter oss i døra. Hun vil gjerne snakke litt med læreren. Uttrykker at hun synes Lena (elev) er litt forsiktig og snakker lite. Hun tar lite initiativ til samtale, men er veldig positiv og smilende når andre tar kontakt. Styreren lurer på om Lena trives og om hun får tilstrekkelig med norsktrening. Burde hun være med barna inne på avdelingen hele tiden isteden for å ta en del kjøkkenansvar, undrer styreren.
>
> Lærer møter så Lena inne på avdelingen der hun sitter ved et bord sammen med barn som tegner. Lena og læreren smiler og hilser på hverandre. Deretter setter de seg i et hjørne inne på avdelingen. Læreren tar fram en puslespillbrikke og spør: "Hva er dette "? Lena smiler og sier at hun vet ikke. Lærer sier ordet, viser hvordan brikken passer inn i spillet, og skriver "brikke" ned på et ark som Lena får. Andre begrep som "perle" og "lego" blir gjennomgått på samme måte.

Her forklarer læreren norske begrep knyttet til barnekulturen. Undervisningen foregår inne på avdelingen der barn leker i andre deler av rommet. Til tross for at konteksten gir mulighet for samhandling og aktiviteter med barn og voksne på avdelingen, blir opplæringen preget av lærers initiativ og spørsmål, der han tydelig konkretiserer og forklarer de norske begrepene. Læreren formidler begrep fra hverdagslivet med en vitenskaplig tilnærming. Selv om konkretiseringsmuligheter er til stede, blir ikke begrepene lært i gjennom samvirke og samhandling i sin naturlige kontekst. Likevel kan den lærerstyrte undervisningen føre til at Lena i neste omgang tar i bruk de innlærte begrepene i samhandling med barnehagebarna.

Anne som også har erfaring fra språkpraksis stiller spørsmål ved hvor stort faglig utbytte elevene har av den undervisningen hun som lærer gir i tilknytning til språkpraksis.

> Jeg var litt selskapsdame, selv om jeg ikke vil kalle det det. Det kom et menneske de kunne snakke med en time, og noen tok opp ting som var vanskelige ting, som at de ikke turte å gå inn på pauserommet. De våger ikke å snakke, og sånne ting kunne jeg hjelpe til med. Men akkurat hvor mye jeg lærte dem.
> (Anne, 70)

Å komme ny på en arbeidsplass der du skal delta i samtale på pauserommet er en utfordring for noen og enhver. Det er ikke bare konkrete begrep og enkle setninger som kreves for å kunne delta i en samtale. Anne var i denne sammenhengen en brobygger og en viktig støttespiller for samhandling. Kanskje dette er noe av det mest utfordrende elevene blir stilt overfor i praksisen, og en dimensjon som lærerne ikke må vurdere som mindre vesentlig enn gjennomgang av ord og uttrykk.

Det stilles store krav til enhver som ønsker å delta på ulike arenaer i dagens samfunn. Å lære norsk på en arbeidsplass er annerledes og følger helt andre normer og rutiner enn klasseromsundervisning. Det å skulle forstå ord og uttrykk på norsk kan være utfordrende, og i tillegg kommer den implisitte, uutalte delen, ofte med en egen sjargong og kode der ord og uttrykk kan ha dobbel betydning. Literacy - begrepet, slik det blir brukt av Østerud (2004), kan klargjøre prosesser omkring det å være deltaker i et praksisfellesskap. Han hevder at literacy representerer ett sett av sosialt organiserte praksiser eller prosesser som den enkelte kan delta i og etter hvert bli fortrolig med. Videre påpeker han at innen en læringskontekst vil literacy være en felles kulturell ressurs som hver enkelt aktør utnytter ut i fra sine forutsetninger. Å bli "literate" innenfor en kultur vil da bli å lære seg de kulturelle kodene og beherske ulike artifakter, materielle eller mentale. Å bli fortrolig med språket vil være en type literacy, mens det å håndtere praktiske hjelpemidler som en oppvaskmaskin i ei kantine er blir regnet som en annen type literacy. En annen dimensjon ved begrepet vil være forståelse av de institusjonelle kontekstene, som for eksempel mann- kvinne, lærer- elev. Innenfor disse områdene vil mange flyktninger ha en begrenset eller ufullstendig literacy, men de er i besittelse av andre typer literacy som er nyttig i andre sammenhenger og for andre formål. Spørsmålet og utfordringen for lærere blir å anerkjenne og gi muligheter for å nytte den literacy elevene har tilegnet seg innen læringskontekster i sine tidligere hjemland.

Barnehager blir regnet for å være gode arenaer for språktrening. Barn er ofte nysgjerrige og tar lett kontakt, og kan åpne opp for anledninger til å praktisere språket hvis en tørr å hive seg utpå. Men flyktninger er også nødt til å møte voksne som de kan snakke med, og en må ha noe felles å snakke om. Det blir da avgjørende å møte målbrukere som er interesserte og villige til å støtte og legger til rette for dialog. Ikke minst må der være tid til å samhandle og sette språket i fokus.

Enhver arbeidsplass med språkpraksis må ha en fadder, en av de ordinære arbeiderne på stedet, som har et ekstra ansvar for å legge til rette og følge opp den enkelte elev i praksisperioden. En av lærerne kommenterer fadderrollen slik:

> Det er mange som gruer seg litt, for de synes det blir en liten jobb, som de ikke får ekstra betalt for. De får bare utfordringen eller gleden av å bli kjent med et annet menneske. En må ha litt sånn idealisme.
> (Anne, 76)

Anne ser klart at det å være fadder kan ha flere dimensjoner. For det første krever det en innsats ved at en legger til rette og følger opp slik at elevene får snakket norsk og delta i gjøremål på arbeidsplassen. Videre kan det være en berikelse å bli kjent med et annet menneske med en annen kulturbakgrunn. Samtidig påpeker Anne betydningen av idealisme i denne sammenhengen. For å være en god fadder må du være villig til å yte mer enn en kanskje opplever å få igjen. Spørsmålet er da om det innen for dagens arbeidsliv finnes mange nok, og gode faddere som vil gjøre denne jobben. Ikke minst må dette ansvaret være forankret hos ledelsen som setter av ressurser til å gjøre oppgaven. Videre må det vurderes hvordan fadderne kan få opplæring og inspirasjon slik at jobben blir utfordrende og interessant. Fadderne som har den daglige oppfølgingen har trolig en nøkkelrolle og være avgjørende for kvaliteten på selve språkpraksisen.

Et annet sentralt punkt i introduksjonsprogrammet er at elevene skal oppleve sammenheng mellom det som foregår i klasserommet og det som skjer på arbeidsplassen. Det vil derfor være naturlig at en lærer som kjenner eleven vil være med ut på arbeidsplassen for å legge til rette, veilede og vurdere i sammen med fadder og deltakere om praksisplassen gir gode muligheter for å praktisert språk.

Ingen av respondentene ved Fagervik opplevde at der var sammenheng eller kontinuitet i opplæringen mellom de ulike arenaene. Rektoren sier følgende om dette:

> Vi har ikke ressurser til at lærere følger opp. Det var bedre hvis det lå under skolen, Vi som pedagoger skal si om det er en god praksisplass eller ikke. På en måte blir det litt vanskelig når det er en annen som egentlig har ansvaret for det. For det som kanskje er vanskelig, som jeg har følt at har vært vanskelig for dem som jobber med flyktninger på rådhuset, er at språkopplæring også er norskopplæring. Den har de ikke helt skjønt, men det har jeg jobbet veldig mye med for å få dem til å forstå at introloven sier faktisk at de skal ikke bare ha norskopplæring på skolen, for de skal også ha språkpraksis som er en del av norskopplæringen.
> (Cecilie, 24)

Rektoren gir uttrykk for at det på den ene siden er ressursmangel, og på den andre siden manglende kunnskap eller felles holdning omkring den norskfaglige delen som kan være årsak til vanskene med å få til en samkjøring omkring opplæringen. Dette kan skyldes ulike oppgaver og ansvarsforhold, men kanskje i større grad en manglende helhetlig og overordnet tilnærming til hvordan språkpraksis kan organiseres og tilrettelegges. For lærerne kan det også være uklart hvordan de kan være med å gi en god opplæringen i tråd med Introduksjonslovens intensjoner.

4.2.3 Språkpraksis ved bransjekurs / introduksjonskurs

Strandenes skole har i likhet med Fagervik det meste av undervisningen knyttet til gruppe- og klasserom. Her er også store fellesrom som kantine og bibliotek. I tillegg har skolen spesialrom for håndarbeid og heimkunnskap. Lærerne jeg intervjuet ved skolen har praktisk utdannelse og erfaring med å være leder for introduksjonsbedrifter der elevene får yrkesopplæring knyttet til driften av en produksjonsenhet. Disse faglærerne har store deler av stillingene sine knyttet til bransjekursene søm og kantine som foregår på skolen. Elevene har mulighet til å komme med ønske om få sin språkpraksis innenfor ulike bransjekurs som søm, kantinedrift, renhold/stuepike, data eller truckfører. Mona har egne sømkurs der elevene lærer begrep og faguttrykk parallelt og i sammenheng med det arbeidet de gjør når de reparerer klær. I mine feltnotater i fra den 4. februar 2005 har jeg skrevet:

> Fem jenter / damer og en mann er i arbeid på systua. En syr på maskin, en annen legger opp ei bukse for hånd. Alle er i arbeid. Innimellom kommer det kunder (lærere) med klær som skal forandres. Mona smiler og tar i mot kundene. Klær prøves for å få vurdering på hva som kan forandres for at det skal bli fint. Alle følger med. Mona er den som kommer med råd, noen av jentene nikker samtykkende. Mona fordeler oppgaver, forklarer hva som skal gjøres.
> " Kan du hente den store saksa. Nå klypper jeg av." Hun viser hvordan hun spretter av en arm på ei jakke. Hele tiden snakker hun om hva hun gjør. Etterpå overtar en av jentene. Til en annen sier hun: " Se du også, Hamda, nå skal jeg måle med metermålet rundt. Dette er et armhull. Hvor langt er det rundt ?"

Selv om alle har ulike oppgaver på systua, er ikke rommet større enn at alle følger med når beskjeder gis eller demonstrasjon foregår. Her er et fellesskap der elevene diskuterer, spør hverandre og læreren om råd i arbeidet med å reparere klær. Sømoppdragene kommer jevnlig og målet er å få trening i å drive en liten systue, som etter hvert kan bli en yrkesveg for noen av elevene. Men som inspektøren ved skolen poengterte: "Disse to bransjekursene har ikke bare funksjon som kommende introduksjonsbedrifter. De er i like stor grad språkpraksis". Dette krever at lærerne vektlegger den språklige tilnærmingen. Mona beskriver de metodiske aspektene ved sømkursene.

> Metodene mine er at jeg er veldig opptatt med å snakke med dem. Når du begynner å snakke, enten det gjelder på kjøkkenet eller det gjelder søm, så er det så nærliggende, det er så håndfast, og det er liksom som du hørte når jeg sa; kan du hente det, kan du sette i strykejernet, kan du ta ut strykejernet. Det blir jo så konkret for dette er ting de gjør hjemme også.
> (Mona, 4)

Mediering er et sentralt begrep innen det sosiokulturell perspektivet, og kan forstås som formidling. Det innebærer at et individ ikke står i en direkte kontakt med omgivelsene, men at kunnskap formidles ved kulturelle verktøy. Disse redskapene, som også kalles artifakter,

medierer tenkningen og gjør noe med kunnskapen. Det er forståelsen av koblingen, samhandlingen mellom elevenes intellekt og redskaper som blir sentralt i læreprosessene. Slik som språket preger tenkningen, vil også tenkningen preges av artifakter. I samhandling med redskap som symaskin og målebånd får elevene på sømgruppa erfaringer som gir langt større handlingsrom enn om opplæringen kun var knyttet til bilder i ei lærebok. Mona vektlegger det å snakke og det å gjøre. Hun mener visualiseringen gjør at elevene lettere ser sammenhenger som gir forståelse og at de dermed bedre kan huske det de har lært. I tillegg bruker Mona sine selvlagde lærebøker som hun kopierer opp. Hun forteller at hun knytter teori til praksis for at elevene skal ha ei bok å slå opp når de har glemt ord og uttrykk som har blitt forklart eller gjenomgått i gruppa.

> Det er mange ord og uttrykk de må kunne: trykk- knapper, hekter, glidelås, bendelbånd. Så når vi ikke har så mye å gjøre rent praktisk, så tar vi litt teorikurs. Og da er det tavleskriving, og da er det tegning, nåla er spiss, nåla er butt. Og da er det ofte de spør om hvor de får kjøpt det. Hvor får jeg kjøpt en glidelås? Og da må vi tegne kart. Og så skal de orientere seg. Ja, husker du parkeringshus? Ja, det ligger der. Så tegner vi det der. Og så husker de det.
> (Mona, 40)

Nils leder kantinedriften der elevene lager maten som selges i skolens kantine. Norskopplæringen er knyttet til den daglige driften av kantina. Nils har noe samarbeid med en norsklærer som har ansvar for den språkopplæringen som foregår i klasserom, der tema og progresjon ofte følges av ei lærebok.

> De kommer gjerne til meg og sier at denne eleven har litt problemer når det gjelder uttale eller lesing, så bruker han og jeg litt tid på det med bare den eleven mens vi jobber. Vi går i gjennom hva han eller hun har gjort eller hva det heter. Vi har jo veldig masse utstyr som de aldri har vært borti, som bare oppvaskmaskinen. Så vi har gått igjennom det tekniske.
> (Nils, 18)

Nils er den eneste av respondentene som ikke har norsk eller pedagogikk i fagkretsen. Ettersom han ennå ikke har de formelle faglige kvalifikasjonen som kreves for en lærerstilling, mener han det er betryggende å samarbeide med erfarne lærere. Han opplever at det daglige arbeidet med driften i kantina til tider er hektisk, og at han ikke får nok tid til hver enkelt elev. De daglige gjøremålene, med faste rutiner og tider for matservering, er med å skape struktur og forutsigbarhet. Selve planleggingen av meny og oppskrifter foregår i fellesskap med elevene.

> Og jeg har prøvd å gjøre det sånn at jeg gir gjerne dem en oppskrift, og så gir de meg en, så går vi i gjennom det i sammen på tavla, sant. Sånn at det var jo veldig mye forskjellig, det er sånn vi har gjort det. Jeg vil si at vi deler erfaringer. Sant, at de sitter

> inne med veldig mye. Og de lærer meg like mye som jeg lærer dem. (...) Vi deler på kunnskapen vil jeg si.(...)
> (Nils,16)

Nils reflekterer i sine fortellinger gjentatte ganger over hvordan han lærer av elevene på kurset. Han ser på kantinedriften som et fellesskap der alle har noe å bidra med og der læring er knyttet til samhandlingsprosesser. Kunnskap blir ikke noe en erverver en gang for alle, men heller noe som brukes i ulike situasjoner, og kan uttrykkes ved metaforen "å låne". Mennesker låner av hverandres kunnskaper, og det oppstår en kobling mellom fellesskapet og individets ressurser. Når arbeidsoppgavene er mange, og de norske begrepene er vanskelige å gjenkalle, mener Nils det er det godt å ha en ved siden av seg på kjøkkenet som kan forklare på morsmålet. Her er ingen ansatt for å ivareta dette, men elevene hjelper hverandre.

> Altså hun ene der forsto jo mye bedre enn han som aldri hadde gått på skole. Så det ble jo en hjelp for meg at hun kunne forklare det på iransk til han, sant, så han var jo hele tiden med.
> (Nils, 34)

Nils ser at enkelte viker unna muligheter til å praktisere språket ved for eksempel stadig stille seg i oppvasken. Selv om det er en jobb som må gjøres, stiller der ikke krav til store språkferdigheter, og gir liten mulighet til praktisere språk dersom en selv ikke tar initiativ til å kommunisere. Lærerene er opptatt av at elevene gradvis skal få utvikle språket innenfor praksisfellesskapet der både andre elever og lærerne kan være "hjelpere" og medaktører. Ved en slik tilnærming til læring blir kunnskap noe som ikke i første rekke tilhører individet, men den sosiale gruppa som tar i bruk kunnskapen. Læring skjer ikke ved kunnskapsoverføring, men ved å delta i praksis, et kunnskapsfellesskap. Lave & Wenger (1991) framhever "det situerte læringsbegrepet" der en ikke kan skille mellom kunnskap og bruk av kunnskapen. Læring karakteriseres som legitim perifer deltakelse i praksisfellesskaper der er den enkelte gradvis betraktes som fullverdig medlem. Periferitet antyder at der er grader av tilegnelse i mot full deltakelse, og der legitim perifer deltakelse omhandler selve prosessen som fører til at nyankomne blir en del av praksisfellesskapet.

Mona forteller om Amina som ønsket å være med på sømgruppa selv om hun aldri hadde sydd tidligere. Til og begynne med satt hun ved siden av ei dame i fra samme kontinent. Amina så hvordan de andre jobbet, og etter hvert fikk hun lov til å sprette opp litt og å være medhjelper.

> Hun syntes det var kjekt, og da tenkte jeg at vi har oppnådd noe. Hun er med på et hele, på en måte. Også har hun funnet et fellesskap, sånt rent sosialt. (Mona, 18)

Dette eksempelet viser lærerens perspektiv på læring. Den rent håndtverksmessige tradisjonen blir knyttet til betydningen av å ha tilhørighet i et praksisfellesskap der en ved deltakelse gradvis kan tilegne seg kunnskap. Lave & Wenger (1991) framhever denne dimensjonen som betydningsfull for både for den enkeltes liv og for fellesskapet. Læreren kan oppfattes som en "mester" nærmest lik lærlingeordningen knyttet til yrkesfaglig opplæring i den videregående skolen. Studier Lave (ibid) gjorde av Vai- folket i Liberia gjorde at hun undret seg over læringsaspektet ved skreddеropplæringen. Hun oppdaget at innen den historiske mesterlæretradisjonen kan læring karakteriseres ut i fra dimensjonene fra perifer legitim deltaker til legitim deltaker.

Nils forteller at opplever at mange av de mannlige elevene i utgangspunktet er skeptiske til å jobbe i kantine, ettersom de forbinder kjøkken og matlaging med kvinners domene. Ut i fra et likestillingsaspekt synes Nils dette er tanker og holdninger han vil rette søkelyset på. Derfor velger han selv å framstå som en rollemodell ved å være synlig, ikke bare i kantina, men også på andre fellesareal ved skolen. Han forteller at han bevisst velger å gå gjennom skolens fellesareal, bærende på vaskebalje eller skurebøtte, for å vise at dette er arbeid menn kan utføre på lik linje med kvinner.

På sømkurset drøftes også kulturelle aspekt knyttet til arbeidsliv. Mona påpeker nødvendigheten av at hun som lærer gir et realistisk bilde i forhold til krav og holdninger, og åpner for dialog med elevene. Tema kan være hvordan du går kledd når du jobber i ei kantine, der en ofte må innrette seg etter bestemte krav. For de muslimske kvinnene i sømgruppa som sitter med sjal og hijab kan det være utfordrende å høre at deres påkledning ikke vil bli godtatt. Monas mål med slike samtaler er i første omgang å gi rom for meningsutveksling og ettertanke som igjen kan gi ny forståelse. Ikke minst mener hun det handler om å bruke "gylne øyeblikk" til å ta opp tema knyttet til kultur, likestilling, arbeid eller religion.

> Vi gjør det litt ettersom det passer seg (..) Jeg føler meg, jeg lukter meg litt fram. Tenker er det grunn til å gjøre det, eller ikke. (..) Vi må ikke være så snille at vi liksom skal skåne dem for det, for det er tøft det. Det er ikke bare å komme med hijab og hele greia og si at du skal ha jobb i en kantine. Ingen som kan ansette deg. Det tror jeg, altså. Vi må bare se i øynene at vi må være såpass tøffe(..) De skjønner jo at jeg ikke mener det vondt. Såpass godt kjenner de meg nå. Jeg sier det for jeg synes det er viktig å komme med litt andre synspunkter. (Mona, 72)

Respondentene velger å vektlegge dimensjoner som mange i utgangspunktet ikke forbinder med språkopplæring. Å få kjennskap til, og bli fortrolig andre kulturer og levemåter, kan både for lærere og elever være tidkrevende prosesser. Kultur kan ses på som noe som skapes og gjenskapes i samhandling, og får sin form som følge av historiske forløp. Men som på samme tid som kultur kan være dynamisk og i stadig endring, kan den oppleves som lukket og stedbunden. Det er vanskelig å gjøre rede for kulturbegrepets innhold, likevel vil mange mene, som lærerne på Strandens påpeker, at nettopp kontekstuelle faktorer er avgjørende i all mellommenneskelig samhandling.

4.2.4 Oppsummering

De forskjellige læringsarenaene gir ulike muligheter for kommunikasjon og samhandling. Et felles trekk ved alle læringsmiljøene er lærerens aksepterende holdning overfor elevene. Med blikk, stemmen, atmosfære og spørsmålsstilling åpner læreren opp for dialog som gir mulighet for tillitsfulle relasjoner. Jeg ser lærerens holdning og handling i møte med elevene som betydningsfull for å skape gode læringsmiljø. For lærerne ved Fagervik skapte rammene rundt språkpraksisordningen begrensinger både for elevenes og lærernes deltakelse i læringsfellesskapet.

I forbindelse med språkpraksis trekker Birger fram at det å motivere for å arbeide mange ganger blir like sentralt som å lære språk. Han har erfart at elever har vært misfornøyde fordi de opplever de jobber og får lite betalt. I en slik sammenheng velger han å bruke tid på å forklare målet med språkpraksis, ikke bare for eleven, men av og til også for fadder og ledelsen ved arbeidsplassen, ettersom årsaken til misnøye kan bunne i uklarheter eller manglende informasjon omkring praksisen. Birger forteller at elevene ofte kommer til han med spørsmål og frustrasjoner. Elevene har tillit til læreren som på den ene siden vil "ordne opp" , ved å forklare og legge til rett for at elevene skal få en meningsfull praksis, samtidig som læreren føler frustrasjon over å ha liten tid til oppfølging. Respondentene ved Fagervik mener det hadde vært enklere hvis språkpraksisen var tilknyttet til skolen. Å dele på oppfølgingen med språkpraksiskonsulenten, når der er uklarheter omkring ansvar og oppgaver, er trolig med å gjøre at læreren ikke opplever sitt eget arbeidet rundt språkpraksis tilfredsstillende.

Elevene i kommunal språkpraksis er utplassert alene, uten å kjenne noen. Her er ingen som kan deres morsmål og elevene får mulighet til å praktisere norsk fra første dag. De møter nye mennesker og en ny arena med sine "kulturelle "koder. Fadderen spesielt, men også andre arbeidstakeres interesse og engasjement vil være avgjørende for om elevene tar del i samhandling. Empirien viser at lærerne ved Fagervik har lite ansvar og opplæring av elevene i språkpraksisperioden. Det vil dermed være mange usikre moment knyttet til denne ordningen som i sin ytterste konsekvens kan føre til at språkpraksis kan bli en oppbevaringsplass i stedet for en opplæringsarena.

Nils påpeker at de daglige oppgavene i kantina blir utgangspunktet for kontinuerlige læringsprosesser der lærerens oppgave blir å være leder for et arbeidsfellesskap. Samtidig trekker han fram hvordan lærere og elever "deler" på kunnskapen ved å lære av hverandre. En annet aspekt ved disse praksisfellesskapene er den identitetsutviklende dimensjonen lærerne gjennom sine handlinger, holdninger, væremåte og faglige tyngde gir rom for. Elevene får mulighet til å bli legitime deltakere innenfor arbeidsfellesskapene.

4.3 "skole er ikke bare skole"

Det neste temaet handler om at omsorgsaspektet blir en sentral del av lærergjerningen. Opp i gjennom tidene har det i stadig større grad blitt fokusert på nødvendigheten av gode relasjoner i mellom lærere og elever, spesielt i grunnskolen. Innenfor opplæring av flyktninger kan det også se ut til at dette også er sentralt. Denne dimensjonen kom fram ved gjennomgang og sammenligning av alle intervjuene. Empirien viser her at respondentene ved begge skolene har sammenfallende erfaringer. Lærernes erfaringer kommer til uttrykk i gjennom de tre undertemaene; *"de kunne vært døtrene mine", "la oss holde sammen" og "en sovepute"*.

Det første undertemaet *"de kunne vært døtrene mine"* handler om at lærerne opplever at elevene kommer med bekymringer de vil dele. Lærerne, som er vant til å tenke helhet, vet av erfaring at det er vanskelig for flyktningene å lære når tankene kretser rundt vansker i hverdagen. Det neste temaet *" la oss holde sammen"* belyser hvordan lærere opplever elevenes ønsker om at læreren skal være en av deres nære venner. Læreren ser også at skolen blir en samlingsplass der nettverk dannes. Til slutt følger temaet *"en sovepute"*, der lærerne ser behovet for å skille mellom arbeid og fritid samtidig som de opplever at det er vanskelig å sette grenser for egen involvering og engasjement.

4.3.1 "de kunne vært døtrene mine"

Alle respondentene har erfart at elevene vil dele sorger og bekymringer. De forteller om vansker, og håper på hjelp fra læreren som de ser daglig og kjenner gjennom undervisningen. For lærerne er det naturlig å spørre: "Hvordan har du det?" Mona som har sømgruppe sier at det ikke er uvanlig at elevene, som ofte er unge jenter, kommer til henne med personlige problemer.

> De kunne vært døtrene mine. Jeg tror nok kanskje de har rømt i fra alt (..) De kan spørre meg om hva som helst. Ja, det mener jeg virkelig. For det første så har jeg alder, og det er jo litt viktig i den sammenhengen for dem, fordi de respekterer jo folk som er så gamle som meg.
> (Mona, 24)

Olaug som har erfaring både som lærer og inspektør ved skolen forteller om utfordringer hun har fått i løpet av årene.

> Jeg har fulgt deltakere til krisesenteret, jeg har vært med dem til advokater, jeg har ringt og fikset barnehageplass, og ringt til bolig. Jeg er liksom vant til å ta vare på helheten. Det er ikke sånn at skole bare er skole. Og det er noe som flyktningeseksjonen i stor grad har trodd, at skole bare er skole, og vi har ingen ting med å blande oss inn i de tingene der. Mens vi ser at hvis ikke de andre tingene er på plass, så kan vi bare glemme opplæringen.
> (Olaug, 24)

Lærerne ser at det er vanskelig for elevene å konsentrere seg om å lære norsk så lenge alvorlige bekymringer omkring livssituasjonen preger tankene. Olaug forteller om en flyktning som satt med hodet i hendene et halv år, og hadde ingen framgang i norsk. Han hadde ventet i tre år på familiegjenforening. Til slutt kom familien. Det ga positive utslag i forhold til motivasjon og tilegnelse av norsk. Han gjorde raskt framgang og var etter kort tid ute i arbeid. Lærerne ser at de må møte elevene i den situasjonene de er, og lærerne velger å være handlingsorienterte når de møter utfordringer som ikke bare har med det rent faglige aspektet ved arbeidet.

Psykologen Max van Manen (1993) har skapt formuleringen "pedagogisk takt", et utrykk som kan fange opp de dimensjonene som pedagogene i empirien gir uttrykk for. Ordet takt, som kommer i fra det latinske ordet *tactus* der verbet tangere betyr berøring eller virkning. Det å være taktfull betyr da å være i berøring med, og det impliserer det å være i stand til å skape en virkning, som i denne sammenhengen kan bety at læreren setter elevenes livssituasjon i fokus med en helhetlig tilnærming. Max van Manen (ibid) understreker at det å vise takt omfatter å

være orientert i mot andre, sette andre i sentrum. Han poengterer at takt ikke fullt og helt kan planlegges, men ledes av innsikt og hviler på følelser. I møte med flyktningene ved skolene ser det ut som pedagogisk takt styrer pedagogisk praksis, der lærerne tilrettelegger og veileder elevene i det faglige, men er også en støtte når det gjelder praktiske og mellommenneskelige utfordringer.

Samtidig som lærerne er støttende, ønsker de at elevene skal få informasjon, kunnskap og erfaring som gjør de på egen hånd gradvis kan finne fram og oppsøke ulike offentlige tjenester etter behov. Empirien viser at lærerne ofte ber elevene ta kontakt med flyktningekontoret slik at de kan få ordnet opp i praktiske vansker. Men som en av respondentene påpeker er det ikke så lett å få fatt i rette vedkommende, på rette kontor i et bygg på andre siden av byen.

> Det er klart at tilgjengeligheten for elevene, hos dem som jobber på rådhuset, ikke er god. Den er ikke god. Den er alt for dårlig etter vårt syn. Det merker vi når vi sjøl ringer. "Ikke forstyrr, ikke forstyrr, ikke forstyrr." Så den er vanskelig for oss, så da er det like vanskelig for elevene, så derfor kommer elevene til oss.
> (Cecilie, 36)

Lærerne peker her på at tilgjengelighet er sentralt. Ettersom lærerne selv opplever at det er krevende og vanskelig å få tak i "den rette "personen å snakke med synes ikke det er unaturlig at elevene heller tar kontakt med læreren som de kjenner og som ofte stiller støttende opp. Selv om læreren ønsker og arbeider for at elevene skal bli mer autonome i sin tilværelse, poengterer lærerne at elevene møter for store hindringer når de på egen hånd vil ta ansvar.

4.3.2 "la oss holde sammen"

Anne forteller at flere av elevene har bedt henne hjem på besøk og ønsket å ha jevnlig kontakt med henne på ettermiddagene, som en venninne. Mange flyktninger har ikke annen kontakt med nordmenn enn offentlig ansatte, og kan også ha få venner og kontakter i lokalmiljøet. For en del blir skolene arenaer for å knytte vennskap.

> En del har gått i sammen ganske lenge. De kom hit sammen ganske nye, og da føler de nok et visst fellesskap, at dette er stedet hvor vi liksom hører hjemme. Vårt nye sted, og det er liksom; la oss holde i sammen så lenge vi kan.
> (Mona, 28)

Mona, som forteller dette, har jentene på sømkurset i tankene når hun snakker om fellesskap og tilhørighet. Hun tror jentene har funnet et praksisfelleskap som har dimensjoner ut over det rent faglige. Her føler jentene seg frie og trygge til å ta opp ulike spørsmål både med læreren

og å samtale åpent seg i mellom – og en kan dermed si at gjennom dette praksisfellesskapet danner jentene nettverk. Etienne Wenger (1991) understreker at identitet ikke kan defineres utenfor den kulturelle praksis. Det betyr at disse relasjonene jentene inngår i, blir svært viktige for den identiteten eller de identiteter de utvikler. Ved deltakelse i praksis, gjennom egen og andres framstilling og bekreftelse av en selv, kan identitet forstås som medlemskap i fellesskap, og sømgruppa blir dermed avgjørende for jentenes identitetsutvikling.

Lærere og ledelse ved begge skolene prioriterer å legge til rette for at elvene skal bli kjent med hverandre og oppleve fellesskap og eieforhold til skolene.

> Elevene føler seg hjemme og liker seg på skolen. De sier jo uff, de vil jo ikke ha ferie. "Hva skal vi gjøre da?" Og spesielt sommerferien. "Hva skal vi gjøre? Vi vet ikke hva vi skal gjøre? Kan vi ikke gå på skolen?"
> (Cecilie, 41)

Cecilie reflekterer rundt eget utsagn og uttrykker at skolen kanskje burde ha en eller annet form for tilbud i feriene. Samtidig ser hun at skolen ikke må bli eneste arenaen elevene ønsker å oppsøke på fritida. Hva med meningsfulle aktiviteter i lokalmiljøet. Regjeringen understreker nødvendigheten av å styrke innsatsen når det gjelder etablering av arenaer der flyktninger og majoritetsbefolkningen kan møtes (Stortingsmelding nr.17. 2000-2001). Mange mangler nettverk. Spesielt flyktninger er ofte sosialt isolerte. Noen kommer enslige, kanskje også ensomme fra en flyktningeleir. En del innvandrere derimot har norske ektefeller og får automatisk innpass i ulike sosiale nettverk, og mange knytter kontakt med andre med samme nasjonalitet. Regjeringen har oppfordret alle kommuner som bosetter flyktninger til å opprette en ordning med frivillige flyktningeguider for å bygge nettverk. Slike nettverk kan gi økt trivsel og gi nyttig språktrening for flyktningene, samtidig som begge parter har mulighet til å knytte vennskap.

4.3.3 "en sovepute"

Lærerne uttrykker at det er vanskelig å avvise elevene når de ber om hjelp eller ønsker noen å snakke med. Birger uttrykker det slik:

> Ungene våres, selv om de er voksne. Og vi ser at mange sliter, absolutt. Så det er hele tiden en avveiing. Hvor mye skal du engasjere deg utenom skolen.
> (Birger, 26)

Respondentene opplever at de på den ene siden ikke kan overse elevenes behov, samtidig som lærerjobben er en profesjon regulert med avtaleverk for oppgaver knyttet til arbeidet.

Inspektøren ved Strandenes mener det er på tide å sette foten ned:

> Vi må tenke helhet, samtidig må vi rydde opp i at lærerne er først og fremst pedagoger, de skal først og fremst konsentrere seg om norsken. De er spesialister i norsk som andrespråk, og det er på en måte en profesjon. Men da må vi sikre at andre gjør de andre tingene. Der har vi vært utålmodige, og hvis vi ser at ingen andre gjør det, så gjør vi det heller sjøl. Men det er mulig vi bare må være litt mer tålmodige nå, og si at nå får vi heller la det skure en stund. Så det er nok litt av ett dilemma for oss. (Olaug, 32)

Rektoren på Fagervik sier at lærernes innsats kan bli en "sovepute" for andre offentlig instanser som har ansvar for oppfølging. Likevel påpeker hun at lærere må ha evne til å vise omsorg innenfor denne type voksenopplæring ettersom mange av elevene har behov som lærere ikke kan overse. På den annen side er det nødvendig med tydelig ansvarsfordeling innenfor sektorer som har en støttefunksjoner i forhold til flyktninger

Dilemmaet for lærere vil trolig være omkring de yrkesetiske sidene ved å arbeide med mennesker. På den ene siden er en underlagt de forpliktelser som arbeidsgiver pålegger, og de regler som gjelder for utførelse av en jobb, mens en på den annen side må forholde seg til egen personlig etiske forståelse. Spørsmålet blir hva en gjør med den tilliten elevene viser, og hvordan en tar vare på og bruker det "den andre" utleverer av sitt eget, slik den danske teologen og filosofen Knut Løgstrup poengterer (Martinsen 2003). Denne nærhetetiske tilnærming understreker at en i møte med "den andre" har noe av hans eller hennes liv i hendene. I møtet blir en knyttet til den andres liv på en måte som gjør at en ikke kan trekke seg unna. En blir utfordret til å ta vare på eller skape det gode som situasjonen gir mulighet for, slik Levina påpeker (Nortvedt 1996). Han sier videre at alle våre handlinger, motivasjon og holdninger er moralsk ladet. Det kan se ut som lærerne i møte med elevene opplever disse etiske dimensjonene som forpliktende. Lærerne tar ansvar, viser medmenneskelighet og gir omsorg.

4.4 Individuelle kvalifiseringsplaner

Dette temaet handler om lærernes erfaringer knyttet til samarbeid omkring utarbeidelse av individuelle kvalifiseringsplaner og bruk av disse planene i språkopplæringen.

Introduksjonsloven § 6 omhandler individuell plan. Det står at planen skal utarbeides på bakgrunn av kartlegging av deltakerenes opplæringsbehov og hvilke tiltak deltakerene skal

nytte seg. Hensikten er først og fremst å få et målrettet og individuelt tilrettelagt kvalifiseringsløp som fører fram til arbeid eller videre utdanning.

Ingen av lærerene i studien har erfaring med utarbeidelse av kvalifiseringsplaner. Ved Fagervik skole har lærerne sporadisk vært med på enkelte oppfølgingsmøter, mens lærerene ved bransjekursene ved Strandenes ikke har vært involvert i noe som helst av denne type planarbeid. De viser til at det er noe som ledelsen organiserer og tar ansvar for. Ved disse "kvalifiseringsmøtene" der flyktningeavdelingen har hovedansvar for innkalling, ledelse og oppfølging, skal deltakeren være i sentrum.

Birger påpeker at det er "de fra kommunen" som styrer planarbeidet. Hans oppgave har vært å komme med kommentarer knyttet til utdanning som skolefaglig utvikling, mål og tidspunkt for språkprøven.

> Jeg vært en bisitter. Jeg har vært med - kjøtt og flesk. Men det kan jo hende at elevene kommer og vil snakke med deg i et friminutt, og gjerne diskutere dette med hvor er det muligheter å få jobb og sånne ting. Det har jeg jo vært med på.
> (Birger, 44)

Anne opplever at hun har vært for lite forberedt til slike oppfølgingsmøter. Hun vet ikke hva som forventes av henne, og mener hun har fått tenkt for lite i forkant.

> Jeg har vært på møter der jeg ikke vet at det er fiskearbeider den personen hadde lyst til å bli. Og så skal jeg sitte plutselig der og skal si noe lurt om det, og det er ikke alltid like lett synes jeg.
> (Anne, 32)

Respondentene ved Fagervik opplever at de er usikre, lite forberedt og har for liten kjenneskap til hva som skal tas opp på møtene og hva som forventes at de skal bidra med. De etterlyser mer realisme i forhold til elevenes karriereplaner. Mange av elevene har lyst til å bli leger. Lærerne mener at å sette opp slike ønsker og karriereplaner kort tid etter at flyktningene er kommet til Norge, er alt for tidlig og kan gi drømmer de færreste kan realisere. Selv om planene justeres undervegs, bør de nyankomne flyktningene få innsyn og erfaring knyttet til ulike arenaer før de konkret setter opp en utdanning eller yrkesvegs, påpeker lærerne. Rektoren ved Fagervik etterlyser dessuten mer utstrakt bruk av delmål i planene. Inspektøren ved Strandenes har flere års erfaring i med teamsamarbeid omkring planarbeid. Hun gir her uttrykk for hvordan hun opplever dette samarbeidet:

Olaug: Vi kaller det for trekantsamtalen. Der deltakeren, og så er det programveilederen i fra flyktningeseksjonen og så er det læreren som har ansvaret for å følge opp den planen, og justere den, og er med på møter

undervegs.

Intervjuer: Det er ganske unikt at dere har fått det til ?

Olaug: Ja, altså, vi har fått det til på papiret, men altså, vi har jo diskutert litt hvem som skal ha hovedansvaret. Og flyktningeseksjonen har hele tiden vært de som ønsker å ha hovedkontakten, som skal ha ansvaret for den individuelle planen. Og det har ikke vært enkelt alltid for det er læreren som følger dem fra dag til dag og ser når endringer bør sette, når tiltak bør settes i gang. Og så må de liksom springe og informere flyktningeseksjonen om dette. (Olaug, 20-22)

Lærerne synes det er problematisk at programveilederen fra flyktningekontoret ikke er i forkant av prosessene rundt planarbeidet. Derimot blir det læreren som informerer flyktningeseksjonen om endringer. Dette kan skyldes praktiske grunner som at lærerne daglig møter elevene og at nye forhold blir et naturlig samtaleemne mellom lærer og elev. Lærerne tar ansvar for å videreformidle informasjon til tross for at de har lite styring og ansvar rundt planarbeidet. Olaug trekker også fram betydningen av å ha lokaliteter nær hverandre når en skal samarbeid tett, og ser fram til at flyktningeseksjonen får kontorer i nærheten.

4.5 Samarbeidsprosesser

Dette temaet har fire undertema. Det første har jeg kalt "*Samarbeid på egen arbeidsplass*" og omhandler lærernes teamsamarbeid og samarbeidsforhold mellom lærerne og ledelsen ved de ulike skolene. De to neste undertemaene omhandler samarbeid med instanser som *Aetat* og *Helsesøster*. Det siste temaet har jeg kalt "*Overlappende oppgaver*", slik en av respondentene beskriver og sammenfatter dimensjoner omkring utfordringer ulike fagmiljø stilles overfor i arbeidet mot en samarbeidskultur. I dette arbeidet trekker respondentene ved Fagervik fram en *hospiteringsordning* som et steg i riktig retning. Respondentene ved de to skolene formidler sammenfallende erfaringer knyttet til samarbeid med Aetat og med kommunenes flyktningeavdeling.

4.5.1 Samarbeid på egen arbeidsplass

Ledelsen ved begge skolene har tidfestet møter for debatt, felles informasjon og planlegging for lærerne. Der er lagt inn faste økter med "teamtid" der lærerne i mindre fellesskap lager planer for undervisning, og der det også er rom for diskusjoner og refleksjon. Lærerne bruker også tid på gjennomgang av fraværslister. Ugyldig fravær gir trekk i elevenes månedlige "lønnsutbetaling" og krever nøyaktig registrering. Teamsamarbeid, både formelt og uformelt, er blitt en naturlig arbeidsform for lærerne ved begge skolene.

> Vi lager alt materiellet sammen. Vi planlegger de fleste timene sammen. For meg er det en kjempestyrke. Jeg liker ikke lenger å være alene. Og jeg liker egentlig best å være to inne i klassen for da kan du spille litt på hverandre.
> (Anne, 90)

Nils den yngste av lærerne, og den med kortest yrkeserfaring, framhever styrken ved å kunne ha arbeidsfellesskap med en annen lærer. To dager i uka er Mona på kjøkkenet i kantina.

> Intervjuer :Har dere faste møter, du og Mona ?
> Nils : Vi har vel hatt en gang i uka, men så har vi tatt mye langs vegen for vi er så tett opp i hverandre i og med at hun hjelper på kjøkkenet. For hun har jo mer erfaring enn meg igjen, så jeg går på en måte å lusker litt, henter erfaring.
> (Nils, 47-48)

Empirien viser at lærerne verdsetter tett samarbeid. De beskriver at de utfyller hverandre, støtter hverandre, lærer av hverandre, fordeler ansvar og oppgaver. Til tross for tett samarbeid, ser det ikke ut til at lærerne samkjører opplegg og planer som kan binde skole og arbeidsplass tettere sammen. Selv lærere, som er ansatt ved samme skole og følger opp de samme elevene, som ved Strandenes, utnytter i liten grad muligheten til å skape sammenheng mellom læringsarenaene.

For å få til gode helårstilbud, kreves det at ulike avdelinger eller etater innen kommunen samarbeider om tilrettelegging og oppfølging, slik som Introduksjonsloven (2003) legger opp til. Empirien viser at dette ofte er vanskelig å få til. Likevel mener både lærerne og lederne at prosesser er i gang, men at det er et stykke igjen for å få til gode samarbeidsformer.

4.5.2 Aetat

Når elevene er ferdig med språkprøven, eller har tatt andre avsluttende tester innenfor norsk- og samfunnsfagopplæring, har Aetat ansvar for videre oppfølging av elevene som skal over i arbeid eller annen kursvirksomhet. Introduksjonsloven (2003) legger opp til at Aetat må på banen i god tid før elevene avslutter norskdelen for å kunne starte med kartlegging omkring jobbmuligheter. Respondentene forteller at det ikke er uvanlig at elevene går mer enn to måneder fra norskopplæringen er avsluttet til Aetat kan gi tilbud om kurs eller en eller annen form for sysselsetting. Dette bekymrer lærerne som mener Aetat ikke er tidlig nok inne i prosessen som skal gi glidende overganger mellom skole og yrkesliv.

Birger : Jeg tror faktisk det går folk som tok språkprøven i høst som ennå ikke har fått noe tilbud.
Intervjuer: Hva synes du om det ?
Birger: Jeg synes ingenting om det. Jeg synes det er helt på tryne. Ja, for de går der hjemme, så kan de gå og konsentrere seg om alle de problemene de s ser på satelittfjernsyn i fra hjemlandet eller økonomiske problemer. De luller seg inn i problemer istedenfor å vende fjeset i mot det samfunnet de lever i. Det verste måtte være å sitte hjemme, og ikke gå ut når andre folk går ut. Akkurat som oss det.
(Birger, 22-24)

Arbeid er en faktor som vil kunne gi en fast struktur på dagen, og kan gi mulighet til å skyve vanskelige tanker til side. Det kan forhindre frustrasjon og passivitet. Arbeid kan være en drivkraft, eller ett dytt til der en blir tvunget til sosial kontakt med andre enn den nære familie. For mange vil det også gi sosial status å være i jobb. Mange innvandrere og flyktninger som tidligere har hatt arbeid i hjemlandet, kanskje som hovedforsørgere, kan få sin identitet bekreftet gjennom arbeid. Arbeidsledighet kan derimot være en stor psykisk belasting. Å miste en rolle som ansvarlig samfunnsborger kan gi en mindreverdighetsfølelse og tap av respekt.

Det å ikke få kontinuitet mellom skole og arbeid slik som Introduksjonsloven (2003) legger opp til, med en lang ventefase, kan skape usikkerhet og bekymring. Rektor ved Fagervik mener Aetat ikke tar sin del av ansvaret for å gi gode overganger. Derfor blir det til at hun blir en pådriver for igangsetting av tiltak. Samtidig påpeker hun nødvendigheten av å tydelig signalisere at Aetat må ta et større ansvar.

> Sånn at det ikke blir sånn at vi skal ordne opp i alt, også blir det sovepute for Aetat. Det er ikke rett altså. De må også en gang se at nå er det faktisk vårt ansvar.
> (Cecilie, 36)

Respondentene mener det ville være bedre om elevene fikk et skoletilbud enn "å gå hjemme". Lærerne som kjenner elevene får innblikk i konsekvensene av å være uten tilbud over tid. Det gjør at lærerne involverer seg og vil ordne opp, til tross for at deres oppgave er avsluttet. Det virker meningsløst at Aetat trenger flere måneder på å sette i gang tiltak som for eksempel et jobbsøkerkurs. Årsaken kan være mange. Det kan være manglende forståelse for nødvendigheten av kontinuitet forelevene, at Aetat prioriterer andre oppgaver eller rett og slett at de mangler ressurser.

4.5.3 Helsesøster

Ved Fagervik har helsesøster dette skoleåret startet med kontortid på skolen hver fredag. Elevene tar kontakt med henne etter behov. Lærerne tar også kontakt dersom de er mener helsesøster bør følge opp elever som de er bekymret for.

> Det kan være ting jeg som lærer ikke forstår, altså ting som skjer med elevene, og da er det greit å kunne spørre helsesøster. Er det noe spesielt jeg bør ta hensyn til, også er hun veldig åpen og sier: " ja, det er sånn eller sånn, eller det kjenner jeg ikke til". Så det har vært flott. Før så har vi ikke sett helsesøster annet enn hvis hun har kommet for å snakke om ernæring.
> (Birger, 52)

Både lærere og rektor framhever det gode samarbeidet med helsesøster, og ser det som en styrke at hun er lett tilgjengelig, ved at hun har fast kontortid en dag i uka. Med sin helsefaglige tilnærming tar hun ansvar for å følge opp eleven innenfor sitt fagområde samtidig som hun gir lærerne tilbakemelding omkring forhold de bør ha kjennskap til. Hun blir dermed en god støttespiller for lærerne. Hun blir en de kan dele bekymringer med, som de stoler på, og som setter elevenes psykiske og fysiske helse i fokus. Lærerne opplever at samarbeidet med helsesøster er preget av tillit, åpenhet og felles fokus. Hun gir lærerne tilbakemelding når de kommer med bekymringer. Dette viser et samarbeid med gjensidig tillit. Helsesøster setter ikke "grenser" rundt sitt fagfelt og sin kunnskap, men ser på lærerne som samarbeidspartnere i arbeidet med å legge til rett for at flyktningene skal få nødvendig hjelp og oppfølging. Hennes tilgjengelighet kommer ikke bare til uttrykk ved fast kontortid, der både for elever og lærere kan ta kontakt, men også i møte med lærerne ved å ta deres bekymringer alvorlig, gi respons og dele kunnskap og erfaring.

4.5.4 Overlappende oppgaver

Rektor ved Fagervik skole er med i et kommunalt oppnevnt utvalg, samordningsgruppa, der ulike fagkonsulenter fra ulike avdelinger er representert. Men hva skal gruppa samordne, undres rektoren.

> Er vi bare et rådgivende organ eller har vi et mandat? Altså, hvordan er dette? Ikke har vi økonomi, men likevel. Så sitter vi og sier når budsjettet kommer: " Ja, samordningsgruppa ønsker nå 60. 000 helårstilbud bla, bla, og så får vi ingen tilbakemelding på det?
> (Cecilie, 22)

For å få klarhet i spørsmål omkring samordningsgruppas oppgaver og mandat har kommunen planlagt et seminar med innleid ekstern ekspertise som også vil se på all organisering av tiltak innen flyktningearbeidet. Cecilie mener medlemmene i samordningsgruppa må lytte til

hverandre, og ikke minst respektere hverandres synspunkter og faglige tradisjoner i større grad.

> Hun som er fagkonsulent har hospitert her ei uke, og hadde det kjempebra og ga uttrykk for det. Syntes det var flott, og har sagt mange ganger i samordningsgruppa: "Nå forstår jeg mye bedre hva de holder på med nede på opplæringssenteret, og jeg har sett hva de gjør, og jeg skjønner mye mer når de snakker om norskundervisning, hvordan den foregår " (...) Og hun spurte meg nettopp: "Kan hun som har ansvar for språkpraksis også få komme, og han som han som har med ansvar for flyktninger på servicekontoret også få komme?" "Ja," sa jeg. "Selvfølgelig kan de det." Og så sa hun noe: "Kanskje noen av dere vil være med oss i en mottakssituasjon?" Og det er klart at det er kjempespennende. Vi tar kontakt hvis vi kan unnvære en lærer eller to i en sånn sammenheng, så selvfølgelig skal vi det. Og alt dette gjør jo at vi får litt mer forståelse for hva vi holder på med.
> (Cecilie, 20)

Som sitatet viser signaliserer de ulike lederne behov for nærmere kjennskap og kunnskap om hverandres fagfelt, yrkeskultur og tradisjon. Her er det gjensidige ønsker om å ta del i hverandres fagfelt med tanke på å skape større forståelse og samarbeid. Til tross for denne hospiteringen, mener rektoren det fortsatt mange områder der hun opplever uenighet, manglende forståelse eller ulik oppfatning blant fagfolk som skal samarbeide innenfor introduksjonsprogrammet. Det å samarbeide over etatsgrensene, der folk har ulik praksis og yrkesidentitet, vil være utfordrende i forhold til dimensjoner som fellesskap, stabilitet, homogenitet og kommunikasjon. Et slikt samarbeid krever kommunikativ rasjonalitet, påpeker Eriksen (1999). Han sier videre at felles fornuft og resonnement er nødvendig for å overkomme utfordringer. Det å ha et felles fagspråk kan åpne opp for konstruktiv kommunikasjon uten diskusjon preget av styring, kontroll og sanksjoner.

Denne hospiteringen ved skolen opplever både rektoren og fagkonsulenten som en "vinn-vinn" situasjon som gir inspirasjon til tettere samarbeid. Inspektøren ved Strandenes skole har også tatt initiativ til endringsprosesser der ulike faggrupper skal jobbe sammen for å finne gode løsninger for elevene. Olaug ved Strandenes trekker fram at selv om de har prøvd ulike modeller for å få klarere arbeidsfordeling i mellom flyktningeseksjonen og innvandreropplæringen, er det ikke alle oppgaver som kan fordeles. Inspektøren ved Strandens mener at "overlappende oppgaver", uten klare grenser for ansvarsområder, er noe av årsaken til frustrasjonen over samarbeidsforholdene. De ulike faggruppene utfordres til felles ansvar innenfor et felt som preges av stadige endringer i form av nytt lovverk, nye planer og regelverk - og ikke minst av mennesker som ut fra ønske og erfaring vil prege og utvikle handlingsfellesskapet

5 Drøfting

Denne diskusjonen vil ta utgangspunkt i resultatene som er presentert i kapittel 4, sett i lys av prosjektets problemstilling og den teoretiske rammen.

Hensikten med forskningsprosjektet er å løfte fram lærernes stemmer og fortellinger i et forsøk på å få en større forståelse av hvordan lærernes praksis tar form innenfor det nye introduksjonsprogrammet (2003). Jeg har tatt utgangspunkt i forskningsspørsmålene:

Hvordan opplever lærere eget arbeid i det nye introduksjonsprogrammet ?

Hvordan håndterer lærere og ledelse nye forventninger når læringsarenaene både er klasserom og arbeidsliv?

I lys av disse spørsmålene har jeg et ønske om å få fram erfaring som vil gi ny innsikt omkring deltakerperspektivet som er sentralt i forståelsen av inkluderende/ekskluderende prosesser. Drøftingen er delt inn i temaene "*organisering av språkpraksis*", "*identitet, anerkjennelse og tillit*" og " *inkludering/ekskludering*".

Mine data er knyttet til det sosiokulturelle perspektivet på læring som vektlegger kontekstens betydning som en sentral dimensjon i utvikling og forståelse av det kommunikative språket. Det sosiokulturelle læringsperspektivet har fått større oppmerksomhet i det siste. Tidligere har læringsbegrepet vært knyttet til det enkelte individet. En sosiokulturell forståelse av læring vektlegger derimot fellesskapet og det den enkelte gjør i samhandling med andre. Læring reduseres ikke til en kognitiv ferdighet, men framhever at sosiale og kognitive prosesser gjensidig konstituerer hverandre (Säljö 2001). Fokus rettes mot skolens kommunikative rom, og de muligheter/hindringer praksisfellesskapet gir for læring. Dette sosiokulturelle perspektivet gir muligheter til å belyse elever og læreres vilkår for språkopplæring.

5.1 Organisering av språkpraksis

Lærere og ledere ved skolene har erfaringer med ulike tilnærminger til språkpraksis, og de stiller kontinuerlig spørsmål ved organisering og innhold. En grunnleggende problemstilling er hvorvidt elevene får praktisert språket, om de er deltakere i språklige samhandlingsprosesser, eller om de er på sidelinjen som passive tilskuere.

På en privat eller offentlig arbeidsplass møter flyktningene en norsk - kulturell kontekst der kommunikasjonsspråket er norsk. Språkpraksisordningen trer i kraft få uker etter oppstart ved skolene og foregår parallelt med norskopplæringen i klasserom. Ettersom nyankomne flyktninger er inne i ulike prosesser som krever store omstillinger i forhold til deres nye livssituasjon, kan språklæring på en ny og ukjent arena virke utrygt. Lærerne møter flyktningene bare på praksisplassen noen timer annen hver uke. Det er også vanlig at flyktningene får hver sine praksisplasser, uten fellesskap med andre flyktninger.

Lærerene opplever at de ikke får gjort en god nok jobb ute på arbeidsplassene. "Det blir litt tilfeldig", som Anne sier, "nesten som selskapsdame". En slags gjesterolle, der hun ikke opplever mening. Hun ser ikke sin oppgave, hvordan hun kan støtte den enkelte i sin språklige utvikling. Hun opplever en usikkerhet i forhold til lærestoff og metode. Videre påpeker hun at hun ikke får kontinuitet og struktur i sitt arbeid, noe som hun mener får konsekvenser for elevenes læringsutbytte. Jeg ser dette som et uttrykk for at hun i utgangspunktet ønsket å "bygge stillas" for å gi støtte i den nærmeste utviklingssonen, slik Vygotsky (1982) skisserer. Denne "visitor - ordningen", som er løsrevet fra skolenes norskopplæringen, gir læreren verken tilstrekkelig med tid eller rom for å støtte grunnleggende læringsprosesser. Ettersom flyktningene ofte har god kontakt med "sin " klasseromslærer, og læreren kjenner elevenes faglige og språklige utvikling, ser jeg at lærerens kompetanse er en ressurs som kan trekkes mer inn i språkpraksisordningen. Engen (2004) fokuserer på minoritetsspråklig opplæring og har med utgangspunkt i Vygotskys tanker omkring "den nærmeste utviklingssonen" framhevet at lærerens faglige og kulturelle kompetanse er avgjørende og sier noe om kvaliteten på opplæringen. Når det gjelder lærerens språkbruk mener han utfordringen ligger i at fagstoff og kommunikasjonsspråk "*vekker assosiasjoner og konnotasjoner hos elevene, slik at en rik menings- og tolkningshorisont vekkes i deres sinn*"(s. 296). Selve

meningsinnholdet må dermed finne støtte i et indre semantisk nettverk. En slik tilnærming til læring viser at tid og kvalitet på samarbeid mellom lærer og elev er avgjørende faktorer for språkfaglig utvikling.

Videre blir lærerens kulturell kompetanse sentral. Læreren Mona har erfaring med å lede arbeidstreningskurs for ungdom i Zambia. I tillegg har hun lang erfaring innenfor søm, både som "sydame" for ulike forretninger, som formingslærer i grunnskolen og som leder for en kvinnebedrift for innvandrerkvinner. En slik arbeids- og livserfaring gir en kompetanse som er spesielt egnet for å kunne "føle" seg fram til kunnskap som er viktig for disse kvinnene. Det gir en sensibilitet, eller intuisjon for å bruke de "gyldne øyeblikk" der læreren ser elevenes interesse, mulighet og ønske om større forståelse innen et område eller behov for å utfordre eller finne en form for bekreftelse. I praksisfellesskapene ved bransjekursene blir kulturelle forhold omkring det norske arbeidslivet forklart og drøftet. Sensitive spørsmål omkring bønn, ritualer og kvinners bruk av hodeplagg på arbeid blir også diskutert. Læreren er med og tolker kulturelle koder knyttet til det norske arbeidslivet og til elevenes religion og levesett. Læreren blir en *brobygger*. Ved å gi rom for å ta opp ulike tema, får disse bransjekursene ved Strandenes preg av en prosessorientert didaktikk, der elevene i kontekst er med å forme innholdet i læringssituasjonene. Likevel understreker Nils, som har ansvar for kantinekursene, at han som lærer ofte blir pådriver for de kommunikative prosessene. Han nevner ulike episoder der flyktningene vil trekke seg unna, og hvordan han oppmuntrer og legger til rette for deltakelse i arbeids - og språkfellesskapet. Ved kantinekurset blir den tospråklige dimensjonen utnyttet, ved at elevene forklarer eller oversetter for hverandre norske ord og uttrykk, for å bedre kunne delta i samhandlingen. På denne måten støttet elevene hverandre i læreprosessen, og morsmålet bidrar dermed til å styrke det felles fundament for begrepsmessig og kunnskapsmessig utvikling.

Disse bransjekursene med læreren som en brobygger, knytter sammen dimensjonene *tid* og *rom*. I begrepet tid ligger det en forståelse av mulighet for å ta opp, drøfte og bruke tid på tema og spørsmål som læreren eller elevene har behov for, der innhold og kontekst styrer prosessene. Rommet kan ses som en forutsetning for en lærende relasjon med tid til refleksjon og ettertanke – og med mulighet til identitetsutvikling.

Ved språkpraksis lagt til offentlige og private arbeidsplasser, legges det ikke opp til at læreren, men arbeidsplassens fadder, skal være den mest sentrale sosial og språkfaglige støttespilleren. Fadderen kan også være veiviser i forhold til kulturelle koder på arbeidsplassen. Samtidig må han ha tid og interesse av å gå inn i dialoger som gir flyktningen ikke bare samtaleerfaring, men også mulighet for å lære nye begrep knyttet til dagliglivet og arbeidsplassens fagfelt. Å etablere samtaler på et passende nivå, både faglig og språklig, krever en sensibilitet for elevenes funksjonsnivå og forståelseshorisont. Fadderens oppgaver og funksjon blir dermed av betydning for elevenes læringsmuligheter. Dette er selve "flaskehalsen ", som sier noe om kvaliteten på språkpraksisordningen, poengterer Gjerseth i sin hovedfagsoppgave (2004). Fadderen har en nøkkelposisjon, og en vellykket språkpraksis blir dermed i stor grad avhengig av fadderens personlige og faglige kvaliteter. En av respondentene ved Fagervik, Anne, påpeker at en fadderoppgave krever en viss form for idealisme ettersom det ikke er knyttet lønn eller annen form for godtgjørsel til oppgaven. Kanskje dette er en årsakene til at mange av kommunene har vansker med å finne relevante språkpraksisplasser (Djuve, Kavli, Lund, Østberg 2001). Ordningen bygger på frivillighet og må være forankret hos ledelsen ved arbeidsplassene. Ved Strandens skole arbeider to av lærerne som "jobbsnusere". Oppgaven deres er å knytte kontakt med ledelsen ved private og offentlige arbeidssteder i området, nettopp med tanke på å få opprettet praksisplasser for innvandrere. Dette viser at utfordringene omkring språkpraksis ikke bare handler om fadderens rolle, men også om muligheten til å få en praksisplass i tilknytning til det reelle arbeidslivet.

Lærerne ved Fagervik, som fulgte opp elever på kommunale arbeidsplasser, ønsket å ha et større ansvar for språkpraksisdelen med mer tid til oppfølging. De så det som hensiktsmessig å legg store deler av språkpraksisen til egne lokaler ved skolen for knytte tettere bånd mellom den formelle og uformelle språktreningen. En slik praktiskløsning har Strandens skole med sine bransjekurs. Her ligger muligheten for å utnytte lærernes ressurser ved å integrere og legge til rette for aktiviteter som gjensidig kan forsterke læringsutbyttet. Lærerne ved bransjekursene har likevel i liten grad utnyttet en slik mulighet, men de ser verdien av samkjøring.

5.2 Identitet, anerkjennelse og tillit

Den røde tråden gjennom studien er lærernes fortellinger om flyktningenes behov for trygghet og tillit, selve fundamentet for all læring. Tillit blir synlig mellom lærer og elever gjennom daglige samtaler og samhandling. Hvordan relasjonene utvikler seg, avgjøres av hvilken grad elevene opplever en tillitsfull atmosfære og hvordan læreren gjennom samtale og kroppsspråk åpner opp for dialog.

Elevene har et ønske om å bli sett som et medmenneske. Å bli sett, kan ses som den viktigste faktoren i en god, lærende relasjon. Gjennom blikk, tone og stemme kan læreren uttrykke en avvisende eller aksepterende holdning overfor elevene. En aksepterende holdning, å gi bekreftelse, kan føre til at eleven våger å stå fram som den han er, med hele sin personlighet. Med Lögstrups ord vil læreren holde noe av flyktningens liv i sin hånd, som blir et bilde på at lærerens valg får betydning for eleven. Møtet blir med andre ord avgjørende for hvordan eleven oppfatter seg selv og sine muligheter.

En relasjon utvikles over tid. Dybdesamtaler omkring vanskelige tema tar tid. Tid kan dermed oppleves som tillit. Når det gjelder lærende relasjoner, kan det til syvende og sist handle om nærhet og avstand i en relasjon, der det dreier seg om det holdningsmessige så vel som det faglige. Det dialogiske kan derfor ses som bekreftelsens uttrykk. Bakthin viser til en grunnholdning lik Lögstrups etiske utfordring. Vi kan ikke velge om vi vil være i dialog med andre, vi må svare og har dermed et ansvar for den responsen vi gir fra oss. Det dialogiske behøver ikke, som jeg ser det, bare referere til det talte språket, men alt som kommuniseres, inkludert nonverbalt uttrykk. Det vil si alt som åpner opp til elevenes verden.

Jeg har fokusert på forhold som speiler en nærhet og nærvær i relasjonen, der læreren er sensitiv for elevenes uttrykk og er nærværende når elevene trenger hjelp og støtte. I en eksiltilværelse har de fleste flyktninger mistet muligheten til å ha jevnlig kontakt med slektninger, tidligere venner eller nær familie som gir et sosialt nettverk. Mange, spesielt menn, er i en situasjon der de er uten arbeid, eller har en jobb som gir lavere yrkesstatus enn arbeidsforholdene i hjemlandet. På den annen side har eksiltilværelsen gitt mulighet til å planlegge en ny framtid. Jeg har tolket flyktningenes møte med lærerne som søken etter bekreftelse av egen identitet der flyktningene befinner seg i en "forhandlingssituasjon" slik

Wenger (1991) beskriver identitetsarbeid. Flyktningenes forhandling om identitet foregår på nye, ukjente arenaer, med ukjente forhandlingssituasjoner. Med seg har de en fortid, både med opplevelser knyttet til et liv i fredsstid, og en situasjon med krig og flukt. Flyktningenes forhandling av identitet, slik som sømgruppa ved Strandenes gir rom for, og lærerne ved begge skolene i "møte" med elevene, ser jeg som endringsprosesser som har til hensikt å bevare kontinuiteten mellom *fortid*, *nåtid* og *framtid*.

Lærerne tar seg tid til å lytte når elevene kommer med bekymringer knyttet til *fortid*, som krig og uro i hjemlandet. Lærerne viser ikke bare forståelse i vanskelige situasjoner, de tar seg også tid til å lytte og gi praktisk hjelp knyttet til familiegjenforening eller time hos lege eller på sosialkontor. Dimensjonen nåtid viser at søken etter arbeid og nettverk er sentralt. Dette gir igjen tanker om muligheter for en framtid. Denne forståelsesrammen av identitetsprosesser har fokus både på individ og samfunn. Imsen (1998) framhever røttene. Jeg tolker det som om flyktningene prøver å skape stabilitet i sin identitet. Læreren kan her ses på som en aktør som er med å gi elevne mulighet til å forholde seg til fortid, nåtid og framtid. Dermed blir både opprettholdelse og endring av identitet en søken og drivkraft til å finne en ny retning for sine liv, noe som igjen kan gi stabilitet.

For damene ved sømgruppa blir det viktig å "holde" sammen. Samtidig har kvinnene et felles mål om å få gruppa til å fungere som en liten bedrift. Det er lite trolig det vil være inntektsbringene for alle elevene å starte opp egne sømverksteder selv om de får denne bransjeerfaringen. Likevel har denne gruppa en funksjon som fellesskap fordi elevene tør å snakke norsk, de våger å delta i diskusjoner og til å spørre om hjelp - og til å hjelpe hverandre. De fleste kvinnene har erfaring med sømarbeid fra sine hjemland. Deres kunnskap og arbeidserfaring blir verdsatt og videreutviklet gjennom praksisfellesskapet. Kvinnene får anerkjennelse for egen *literacy*. Ved å se literacybegrepet i lys av et spekter av kunnskap og kompetanse, slik Østerud (2004) framhever, erfarer kvinnene at deres handlinger er betydningsfulle. Gjennom bransjekursene, i det daglige praksisfellesskapet og i møte med kunder som skal reparere klær eller kjøpe mat, opplever elevene positive tilbakemeldinger på arbeid som blir utført. Elevene møter ikke bare anerkjennelse innen praksisfellesskapet, men også anerkjennelse i form av respons fra kundene som får reparert klær.

Wenger (1991) understreker at man ikke kan identifisere identitet utenfor den kulturelle praksisen. Han vektlegger at er en grunnleggende sammenheng mellom praksis og identitet. Å

leve som menneske betyr å være kontinuerlig engasjert i ulike gjøremål, og stå i interaksjon med andre og omgivelsene rundt seg. Man lærer å kjenne sider ved seg selv gjennom andre, og gjennom samhandling med andre utvikles identitet. Identitetskonstruksjon kan forstås som en prosess der identifisering og forhandling om mening gjensidig påvirker hverandre. Dermed blir både læring, meningsdannelse og identitetsforhandling avhengige av deltakelse i sosiale praksisfellesskap med gjensidig involvering i felles oppgaver.

5.3 Inkludering /ekskludering

Undersøkelsen viser at lærerne opplever en tvetydighet omkring sitt arbeid. På den ene siden møter de Introduksjonslovens krav om en mer målrettet og effektiv undervisning, samtidig som de opplever elevenes behov for omsorg og tett oppfølging, både faglig og sosialt. Fokus blir i større grad enn tidligere på mål og resultat, med tydelige intensjoner om å senke kostnader brukt på undervisning, samtidig som flere skal inkluderes i arbeidslivet. Tidsdimensjonen, med 300 – timers rett og plikt til norskopplæring, med jevnlige tester og prøver som viser språknivået, blir utgangspunktet for videre søknad om flere timer, gitt som enkeltvedtak, antakelig av læreren. Dette gir lærerne en ansvarsfull jobb. Selv om elevene har klagerett i forhold til disse vedtakene, blir både valg av nivå og utfall av antall timer til norskopplæring avgjørende faktorer med tanke på deltakelse i videre studier eller arbeidsliv.

Kommunene får disse søknadene, der timer til undervisningen blir fordelt av kommunens rammer, ikke som øremerkede midler. Dette kan føre til ulik praksis for hvordan vedtak fattes, avhengig av kommunens disponeringer. For små kommuner har dette allerede fått følger. Regnestykket viser at Fagervik vil få sitt budsjett skåret ned, trolig med reduksjon av tre lærerstillinger. Gruppene og klassene har fått flere elever og lærerne frykter for mindre tid og mulighet til å gi en god oppfølging.

Læreren må ha større fokus på testresultatene, som igjen blir styrende for metoder og innhold i timene. Samtidig står læreren overfor valg knyttet til elevenes utviklingsløp. Skal elevene raskest mulig ut i arbeid, og dermed gjennomgå kurs som krever relativt kort innføring som kantinearbeid og renholdskurs? Eller skal læreren oppmuntre og motivere for mer krevende og omfattende utdanningsløp? Lærerne påpeker at økt sentral styring med prøver og tester vil gi elevene fragmenterte kunnskaper, ettersom undervisningen vil bli lagt opp i tråd med de konkrete målene i læreplanen. I møte med kravet om større effektivitet og detaljerte

kompetansemål innen norskfaget, kan lærerne miste noe av sin frihet i valg av innhold og arbeidsmetoder. Dette kan igjen føre til at en fagsentrert dekontekstualisert formidlingsorientert pedagogikk får et sterkere fotfeste. Skolens formål blir knyttes til verdien av å nå faglige standardiserte kompetansemål. Disse blir igjen kriterium for søknad om praksisplass i regi av Aetat, eller som kvalitetskriterium for gode nok språkkunnskaper til å kunne delta i det norske arbeidslivet. Det kan reises spørsmål ved om en sterkere målstyring med vektlegging at tester og prøver som kvalitetsstyrende element gir rom for inkludering. Howe (1997) ser skole og utdanning i et deltakerperspektiv der skolens viktigste mål er å utdanne demokratiske borgere. Han påpeker at elevene møter skolen med ulike forutsetninger, og at kvalifisering gjennom tester ikke tar hensyn til dette. Inkludering handler om kultur og prosesser der hele skolen har en holdning som verdsetter og aksepterer elevers ulikhet. Mulighetene elevene har for samhandling og kommunikasjon, vil være et uttrykk for kvaliteten ved læringsmiljøet.

Lærerne forteller om flyktningenes sterke ønske om å få en jobb. Ettersom arbeid er tett knyttet til identitet, vil det for mange være tilfredsstillende å være lønnsmottakere, istedenfor mottakere av offentlig støtte. Arbeid kan dermed gi selvrespekt og anerkjennelse. På den annen side vil innpass i lavtlønnsyrker med rengjøring og kantinedrift føre til at utdanningsinstitusjoner støtter opp om at vi her i landet har en voksende etnisk underklasse, der barna på grunn av økonomiske forhold kan være utestengt fra fellesaktiviteter med jevnaldrende. Dette sier blant annet noe om hvordan vi verdsetter arbeid og hva vi som samfunn gir av muligheter for deltakelse. I denne sammenheng kan det stilles spørsmål ved om Introduksjonslovens målsetting om deltakelse og likeverd gir forventninger som vanskelig lar seg realisere så lenge den enkeltes muligheter i arbeid og samfunnsliv ikke er knyttet til likeverdighet, slik Tylor (1994) skissere bærebjelken i et rådende demokrati.

Introduksjonsprogrammet krever at flyktningene i løpet av en toårsperiode deltar i moderniseringsprosesser som det norske folk har vært opptatt av i 50 år. Et eksempel på dette er kvinnene som skal ut i arbeidslivet med en ny frihet, der delt omsorgs- og husarbeid er nye fenomen. Mange innvandrerkvinner møtes med forventninger om selvrealisering der individuelle kvalifiseringsplaner blir omtalt som en naturlig del av hverdagen.

Disse kvalifiseringsplanene skal jevnlig justeres og følges opp. En representant fra flyktningavdelingen i kommunen og en lærer eller skoleleder er vanligvis med eleven i

utarbeidelse av planen. Respondentene viser til at dette samarbeidet fungerer lite tilfredsstillende. Ettersom flyktningeavdelingen har hovedansvaret for disse planene, opplever lærerne å være på sidelinjen, uten innflytelse i prosessarbeidet. Flere av lærerne har stilt på møter uten å ha kjennskap til hva som skal drøftes. En av respondentene karakteriserer sin rolle og medvirkning slik: "Jeg har vært en bisitter. Jeg har vært med - kjøtt og flesk". Når respondentene benytter metaforer i sine fortellinger, ledes min oppmerksomhet mot viktige aspekt ved kommunikasjonen. For meg handler metaforene om hvordan respondentene speiler sine erfaringer. Flere av metaforene i empiren tolker jeg som uttrykk for maktforhold der respondentene opplever manglende innflytelse og likeverdighet i samarbeidsforhold. Dette kan handle om tradisjon og yrkeskultur. Lærerne og skolelederne uttrykker at det er vanskelig å sette rammer for hva som er deres jobb og hva andre yrkesgrupper må ta tak i. En av respondentene, Cecilie, mener lærernes engasjement har blitt "en sovepute for andre instanser". Inspektøren ved Strandens poengterer at det er på tide med en endring: "Nok er nok. Det får heller skure". Rektoren ved Fagervik, som er med i en tverrfaglig gruppe som skal samordne flyktningearbeidet i kommunen, setter søkelyset på samarbeidskulturen i denne gruppa. Hun ser mangel på respekt og forståelse for hverandres kunnskap og kompetanse. Det dialogiske handler, ifølge Bakthin, om respekt, tillit og likeverdighet. Bakthin framhever en dialogisk grunnholdning som betydningsfull for kommunikasjon og samhandling. Han ser dialogens muligheter for meningsutveksling, der nettopp brytningen mellom "de mange stemmene", er kilden til ny forståelse og innsikt. Der blir ulik kompetanse verdsatt, og ikke oppfattet som en trussel.

Rektoren ved Fagervik, Cecilie, har tatt initiativ til å ta tak i uklarheter og uoverensstemmelser internt i samordningsgruppa. Hun har brakt problemene fram lyset. For å få hjelp til å identifisere vanskene og komme videre, har kommunene leid inn ekstern ekspertise som vil være med i den videre prosessen. Samtidig har rektoren allerede fått i gang en hospiteringsordning som har ført til at medlemmer i samarbeidsgruppa har fått større forståelse for hverandres arbeid og kompetanse. Dette kan tolkes som et ledd i retning av utvikling av overlappende kompetanse. Det kan være et skritt i retning av en sektorovergripende tenkning for å løse sammensatte utfordringer. Lederen ved Strandenes mente uoverenstemmelsene og uklarhet i forhold til etaters ulike ansvarsområder skyldtes overlappende oppgaver. Jeg ser hospiteringsordninga som et skritt i retning av overlappende kompetanse og at det vil gi mulighet for å bedre kunne avklare og samarbeide omkring de overlappende oppgavene.

Respondentene ser fordeler ved en samlokalisering av flyktningearbeidet. De mener det vil føre til en lettere tilgjengelighet til fagpersoner og tjenester, både for flyktningene og de som arbeider med opplæring og tilrettelegging. En slik samlokalisering vil dermed kunne gi muligheter for et tettere samarbeid mellom ulike faggrupper. Videre vil selve organiseringen av det kommunale flyktningearbeidet gi ulike muligheter for samordning. Ved å samle fagkunnskaper og ressurser i en organisatorisk enhet, en egen virksomhetsdel med en virksomhetsleder, har kommuner muligheter til å ha en helhetlig tilnærming til flyktningearbeidet. I de fleste kommuner blir det laget overordnede kommunale flyktningeplaner. Disse er ofte en integrert del av økonomi- og handlingsplanene i kommunene. Dersom flyktningearbeidet er organisert i en egen virksomhetsdel, vil virksomhetslederen sitte i rådmannens ledergruppe, med muligheter for kontinuerlige innspill i det kommunale planarbeidet. Blir flyktningearbeidet derimot underlagt sosial- eller skoleavdelingen, vil det trolig være større sannsynlighet både for at det blir vanskeligere å ivareta en helhetlig tilnærming, og å prioritere tiltak knyttet til flyktningene.

5.4 Oppsummerende refleksjon

Jeg har i denne studien hatt fokus på lærerens perspektiv der samspill og relasjoner har vært sentralt i den didaktiske tilnærmingen. I løpet av studien har jeg gjentatte ganger stilt meg spørsmålet omkring hva som kjennetegner lærernes kunnskapsområde. Ved å kombinere intervju og feltobservasjon, har jeg sett at lærere kan ha vansker med å sette ord på egen kunnskap, men at ulike sider ved kunnskapen kommer til uttrykk i handling. Gjennom egen og felles refleksjon har denne "tause kunnskapen" blitt tematisert.

Handlingsdimensjonen har også vært sentral innen introduksjonsbedriftene. Det var interessant både å se og høre om hvordan relasjonene mellom kvinnene på sømkurset utviklet seg, med bevegelse fra å være perifer deltaker til en mer sentral posisjon i praksisfellesskapet. Den håndverksmessige tilnærmingen ga muligheter til et læringsfellesskap der det ikke bare handlet om å lære norsk eller reparere klær, men om identitet. Det handlet om hvem den enkelte ville være og hvordan det relasjonelle praksisfellesskapet ble sentralt i identitetsprosessen. Læreren ble bindeleddet eller brobyggeren, en veiviser til det norske arbeidslivet, samtidig som elevenes egen kultur ble verdsatt. Innen alle de ulike læringsarenaene tok elevene kontakt med lærerne der de uttrykte behov for hjelp eller

oppfølging. Et slikt møte krever gjensidighet og tillit for å gi utviking og vekst, slik Bakthin beskriver dialogens uttrykk.

Denne studien har hatt som formål å sette *lærerens* arbeid i fokus for å tematisere og sette søkelyset på ulike dimensjoner ved introduksjonsprogrammet. En rød tråd gjennom feltobservasjonene og intervjuene er tidsaspektet. Det tar tid å møte deltakerne med tillit og respekt, det tar tid å samtale omkring alvorlige tema og det tar tid å bli kjent for å kunne tilrettelegge og delta i gode læringssituasjoner. Derfor må læreres arbeid ses i lys av rammene som gis. Det ligger et ansvar på systemnivå, som handler om at lærerne får tid til å være i dialog med elevene, men også om tid og mulighet og samarbeid på egen arbeidsplass og med nye faggrupper for å skape et helhetlig tilbud i tråd introduksjonsordningens hensikt. Ulike faggrupper utfordres til felles samarbeid for å få til løsninger som trolig krever en ny type kunnskap og tilnærming.

Litteraturliste

Bakthin, M.(2002). *Speech and genres and other late essays.* Austin, TX: University of Texas Press

Bråten, I. (1996). Om Vygotskys liv og lære. Den nærmeste utviklingssonene som utgangspunkt for pedagogisk praksis.I: Braathen, I. (red.) *Vygotsky i pedagogikken.* Cappelen Akademisk Forlag as

Djuve, Kavli, Lund og Østberg, (2001) Fafo – rapport : *Fra sosialhjelp til lønnet kvalifisering*

Dysthe, O.(1996). *Dialog, samspell og læring.* Abstrakt forlag.Oslo

Dysthe, O.(1997). Leiing i eit dialogperspektiv. I: Fuglestad & Lillejord (red.) *Pedagogisk ledelse.* Bergen: Fagbokforlaget

Engelstad, F. Grennes, C. Kalleberg, R. Malnes,R.(1998). *Samfunn og vitenskap.* Oslo: Gyldendal

Evaldsson,A.C, Lindblad S, Sahlstrøm F, Bergquist K. (2001). *Introduktion i pedagogiska sammanhang.* Stockholm: Liber forlag.

Fog, J.(1998). *Med samtalen som utgangspunkt.* Akademisk forlag

Engen, T.O. (2004). Tilpasset opplæring for majoritets- og minoritetsbarn under L-97. I: Engen og Solstad (red.) *En likeverdig skole for alle* ? Oslo : Universitetsforlaget

Eriksen, E.O (1999). *Kommunikativ ledelse. Om verdier og styring i offentlig sektor*, kap.2 Bergen: Fagbokforlaget

Gilje, N.og Grimen, H.(1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger.* Oslo. Universitetsforlaget

Gjerseth, M.(2004). *Norskopplæring for voksne innvandrere – Hva kan vi lære av introduksjonsprogrammet i Stavanger.* Hovedfagsoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo

Hammersley, M.og Atkinson P.(1987) *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og Feltmetodikk.* Oslo:Gyldendal

Hogan, K. & Pressley, M (1997). *Scaffolding student learning: Instructional approaches and issues.* Cambridge, MA: Brookline Books

Holter, H.og Kalleberg,R.(1996) *Kvalitativ metode i samfunnsforskningen.* Oslo: Universitetsforlaget

Howe, K.R.(1997) *Understanding Equal Educational Opportunity: Social Jusice, Democracy*

Schooling. New York

Imsen,G.(1998). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Tano Aschehoug

KAD (1997) Kommunal - og arbeidsdepartementet .Stortingsmelding nr.17.(1996-97) *Om innvandring og det flerkulturelle Norge*

Kjeldstadli, K. (2003) Avslutning. I: K. Kjeldstadli (red.) Norsk innvandringshistorie 3. Oslo. Pax forlag

Klette, K. (2004) Forskningstilnærming og datainnhentingsstrategier. I K. Klette (red) *Klasserommets praksisformer etter Reform 97.* Oslo: Unipib.

Krashen, S.(1987) *Principles and practice in second language acquisition*. Prentice Hall, New York

KRD (1987- 1988). Stortingsmelding 39. *Om innvandringspolitikken.*

KRD (2000-2001). Stortingsmelding nr.17. *Asyl- og flyktningepolitikken i Norge*

KRD (2002). Kommunal – og regionaldepartementet. *Rett og plikt til opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Foreløpig rapport fra en interdepartemental arbeidsgruppe*

KRD (2003a) Kommunal - og regionaldepartementet. Rundskriv H-20/03 *Lov om introduksjonsordning for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven)*

KRD (2003b) Kommunal- og regiondepartementet. *Høring – opplæring i norsk og samfunnsfag for innvandrere – forslag til ny lovfestet ordning og ny finansieringsordning*

KRD (2003 - 2004) Kommunal- og regionaldepartementet. Stortingsmelding nr. 49 *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse.*

KUF (1988). Kirke- utdanning- og forskningsdepartementet. *Rammeplan for 500 timer med norsk og samfunnsfag for fremmedstråklige norske*

KUF (1998) Kirke– utdanning- og forskningsdepartementet. *Opplæringsplan i norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere*

Kvale, S. (2001) *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal

Lave, J.& Wenger, E.(1991) *Situert læring: Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag

Lund, M. (2003). Fafo - rapport 414 : *Kvalifisering for alle . Utfordringer ved obligatorisk introduksjonsordning for nyankomne flyktninger*

Martinsen, K.(2003) *Fra Marx til Løgstrup*. Oslo: Universitetsforlaget

Nevøy, A.(2004). Et arbeidsnotat om case-studier og kvalitativ metode. *En teoretisk diskusjon.* Stavanger. HiS

Nortvedt P.(1996) Veien over til Den tredje. I: Vetlesen, A.J. (red.) *Nærhetsetikk.* Oslo: Ad Notam Gyldendal

Ohna, S.E.(2001). *Å skape et selv. Døves fortellinger om interaksjoner med hørende.* Oslo:UIO

Repstad, P.(1993) .*Mellom nærhet og distanse.* Kvalitative metoder i samfunnsfag. Oslo: Universitetsforlagets Metodebibliotek

Rommetveit (1996) *Læring gjennom dialog.* Oslo.Cappelen

Saljø, R. (2001): *Læring i praksis.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Scibbye, A.L.L.(1996). Anerkjennelse: En terapeutisk intervensjon? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening.* Nr.33, 1996. s.530-537

Silverman, D. (2001): *Interpreting Qualitative Data.* London. Sage

Sivesind, K.(1996). Sortering av kvalitative data. I Holter, H.og Kalleberg, R.(red.):*Kvalitativ metode i samfunnsforskningen.* Oslo. Universitetsforlaget

Solabladet (2000). Avisarikkel; 26.10

Stavanger Aftenblad (2000). Avisartikler; 16.10 og 24.10

Taylor, C.(1994). *Det mångkulturella samhället och erkännandets politikk.* Bokförlaget Daidalos AB, Göteborg

Tharp, R.G. & Gallimore, R. (1989). *Rousing minds to life. Teaching, learning and schooling in social context.* Cambridge. Cambridge University Press

UDI (2001). Utlendingsdirektoratet. Temahefte. *Språkpraksis*

UDI (2003). Utlendingsdirektoratet. *Rapport om Rasisme og diskriminering i Norge 2001 –2002*

UDI (2004). Utlendingsdirektoratet. *Ny giv med introduksjonsloven - Statusrapport om kommunalt arbeid med Introduksjonsordning for nyankomne innvandrere*

UFD (2004). Utdannings- og forskningsdepartementet. Strategiplan. *Likverdig utdanning i praksis. Strategi for bedre læring og store deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004-2009*

UFD (2005). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*

Van Manen, M.(1993). *Pedagogisk takt. Betydning av pedagogisk omtenksomhet.* Folldal: Caspar Forlag

Vislie(2003). Inkluderende opplæring. *Spesialpedagogikk 0603*

Vox (2002). Sluttrapport fra prosjektet *Norskopplæring for norske innvandrere 1998 -2001*

Vygotsky,L.S.(1982) *Tænking og Sprog.* Hans Reitzel. København

Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur.* Flekkefjord: Seek

Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt.* Oslo: Universitetsforlaget

Østerud, S.(2004). *Utdanning for informasjonssamfunnet.* Oslo: Universitetsforlaget

Øzerk, K.(1996). Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I: Bråten I. (red.) *Vygotsky i pedagogikken.* Oslo: Cappelen Forlag

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

NSD

Hans Holmboes gate 22
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47/ 55 58 21 17
Fax: +47/ 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Stein Erik Ohna
Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk
Høgskolen i Stavanger
Postboks 8002

4068 STAVANGER

Vår dato: 07.01.2005 Vår ref: 200401694 SS / RH Deres dato: Deres ref:

MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.12.2004. Meldingen gjelder prosjektet:

11966	*Norskopplæring for voksne innvandrere - en studie av læreres arbeid og erfaringer knyttet til introduksjonsprogrammet for nyankomne flyktninger*
Behandlingsansvarlig	*Høgskolen i Stavanger, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig	*Stein Erik Ohna*
Student	*Astrid Sofie Finsrud*

Meldingen er behandlet av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører behandling av personopplysninger i henhold til personopplysningsloven §§ 1 til 3, og følgelig ikke utløser meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Vedlagt følger vår vurdering. Prosjektet kan settes igang.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de punktene som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt.

Vennlig hilsen

Vigdis Kvalheim

Synnøve Serigstad

Vedlegg: Prosjektbeskrivelse

Kopi: Astrid Sofie Finsrud
Bjørkevegen 7
4340 BRYNE

Vedlegg 2

Astrid Sofie Finsrud
Bjørkevegen 7
4340 Bryne

Bryne 10.desember 2004

Informasjon om forskningsprosjekt

Til rektor / lærere ved opplæringssenter

I forbindelse med min mastergradsoppgave i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Stavanger, ønsker jeg å studere norskopplæringen for voksne nyankomne innvandrere som deltar i introduksjonsprogram i lys av et lærererperspektiv.

Jeg vil ta utgangspunkt i læreres arbeid og erfaring ettersom jeg ser på deres oppgave som svært sentral i "det nye introduksjonsprogrammet", der hovedmålsettingen handler om innvandreres deltakelse i det norske samfunnet.

Gjennom intervju og observasjon i undervisningsrom ønsker jeg få del i fagdidaktisk tilnærming, planarbeid, samarbeidsformer og relasjoner som lærerene opplever som sentrale i voksenopplæringen.

Jeg ønsker derfor kontakt med to lærere som er interessert i å være med på denne studien. I tillegg ønsker jeg et intervju med rektor eller inspektør ved opplæringssenteret. Intervjuene vil ta ca. 1 time hver, og jeg vil ta kontakt for nærmere avtale omkring dato og klokkeslett.

Jeg forplikter meg å ivareta anonymitet i den videre bearbeidelsen av intervjumaterialet og observasjonene knyttet til opplæringsenhetene. Under intervjuene ønsker jeg å bruke båndopptaker. Materialet vil bli slettet når studien er fullført. Masteroppgaven beregnes ferdig september 2005.

Deltakelse i intervju og observasjon er selvsagt frivillig. Enhver har full rett til å avbryte deltakelsen på ett hvilket som helst tidspunkt, uten å begrunne dette, og uten videre konsekvenser.

Vedlagt følger en samtykkeerklæring.

Jeg kan nås på telefon 51481351 eller på e-post afinsrud@hotmail.com

Vennlig hilsen

Astrid Finsrud

Samtykke

Jeg bekrefter herved at jeg lar meg intervjue vedrørende mine erfaringer knyttet til voksenopplæring av innvandrere. Deltakelsen min i denne studien er frivillig, og jeg kan trekke meg når jeg skulle ønske, uten begrunnelse og uten at det får konsekvenser for meg.

Jeg er gjort kjent med at materialet skal oppbevares forsvarlig, samt at anonymitet skal ivaretas.

Dato/ sted _____

Navn _____

Adresse _____

Telefon _____